


**DA INCLUSÃO À IMPROVISACÃO – A PRECARIZAÇÃO DO CUIDADO
EDUCACIONAL E OS RISCOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO
“ESTAGIÁRIO DA INCLUSÃO”, À LUZ DA POLÍTICA NACIONAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-263>

Data de submissão: 16/04/2025

Data de publicação: 16/05/2025

Antônio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Márcia Renata Ferreira Prado

Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho.
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Timon, Maranhão – Brasil.
E-mail: marciarfp1980@gmail.com

Sandro de Carvalho Teles

Doutorando em Literatura
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, Distrito Federal – Brasil.
E-mail: sandro.telesunb@gmail.com

Edinéia de Sena Silva Lopes

Mestranda em Cidades, Territórios, Identidades e Educação.
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Igarapé-Miri, Pará – Brasil.
E-mail: isadoraeduda0109@gmail.com

Micaele Társis Prado Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia
Centro Universitário Unifacid Wyden (FACID WYDEN)
Timon, Maranhão – Brasil.
E-mail: micaeleprado2001@gmail.com

Sonai Maria da Silva

Doutoranda em Educação
Universidad Leonardo da Vinci (ULDV)
Três Rios, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: sonaim@ymail.com

Amanda Cristina Naujorks

Mestre em Ensino de Ciências
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Brasil.
E-mail: amandacnaujorks@gmail.com

Eunice Pereira da Silva

Mestranda em Ciências da Educação.
Faculdade Erich Fromm (FACEF)
Peixoto de Azevedo, Mato Grosso – Brasil.
E-mail: mestranice25@hotmail.co

Luís Vicente Ferreira

Doutor em Ciências Sociais, Antropologia e Educação.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
São Vicente, São Paulo – Brasil.
E-mail: professorluisvicente@gmail.com

Vinicius da Silva Barbosa

Mestrando em Medicina Biofotônica
Universidade Nove de Julho
Bela Vista, São Paulo –Brasil.
E-mail: vsbarbosaa@gmail.com

Silvianne Raiol Pinheiro

Mestranda em Cidades, Territórios, Identidades e Educação.
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Igarapé-Miri, Pará – Brasil.
E-mail: silvianneraiolufpa@gmail.com

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: elizianetainalr@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando em Direito (UNISINOS)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís, Maranhão – Brasil.
E-mail: alexandrenetoadv@hotmail.com

Kelly Ramalho Rodrigues Machado

Especialista/MBA em Gestão de Pessoas
Faculdade UniBF
Eirunepé, Amazonas – Brasil.
E-mail: kellyneco@hotmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido consolidada como um direito fundamental e uma diretriz inegociável das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, observa-se, na prática, um cenário preocupante de desresponsabilização do poder público e improvisação na implementação de ações voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Em diversas redes municipais de ensino, substitui-se a contratação de profissionais especializados por estudantes universitários em formação, sem habilitação adequada, que atuam como “estagiários da inclusão” no acompanhamento de crianças e jovens com múltiplas deficiências. Esses sujeitos, ainda em processo formativo, são alocados em funções que exigiriam competência técnica, experiência prática e formação específica, configurando uma forma institucionalizada de precarização do cuidado educacional. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os impactos desse modelo improvisado de inclusão escolar, com base em estudos sobre trabalho docente, políticas educacionais e direitos da pessoa com deficiência. Assim, define-se como objeto de estudo o projeto “Estagiários da Inclusão”, tal como vem sendo implementado em diversas cidades brasileiras, e seus efeitos sobre a qualidade e a efetividade da educação inclusiva. A partir disso, propõe-se a seguinte pergunta de partida: em que medida o uso sistemático de estagiários como agentes da inclusão escolar compromete os princípios da educação inclusiva e os direitos assegurados pela Política Nacional da Pessoa com Deficiência? Para isso, utilizamos como referência os trabalhos de Antunes (2009; 2017; 2018; 2021), Ainscow (1998; 1999; 2001), Barton (1989; 1996; 2001; 2011; 2018), Bizelli (2014), Booth e Ainscow (1998), Fávero et al. (2009), Farrell e Ainscow (2002), Frigotto (2001; 2010), Guilherme (2017), Shakespeare (2008), Laval (2003), Linton (2020), Lopes e Fabris (2016), Machado e Lorete (2019), Magalhães (2021), Mantoan (2003), Miranda (2012), Nunes et al. (2021), Oliveira et al. (2019), Pacheto et al. (2014), Riddell e Banks (2005), Sassaki (1997), Saviani (2008), Shakespeare (2006; 2013; 2015; 2018), Sampaio e Sampaio (2009), Snyder e Mitchell (2014), entre outros. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com análise compreensiva (Weber, 1949). A pesquisa revelou que o projeto “Estagiário da Inclusão”, ao ser institucionalizado como solução para a ausência de profissionais qualificados, compromete diretamente o direito à educação inclusiva, precariza o cuidado e reforça desigualdades estruturais. A terceirização do cuidado e o uso de estagiários sem formação específica resultam em improvisações pedagógicas, negligência institucional e exclusão simbólica. Evidenciou-se que essa prática, embora “legalmente tolerada”, fragiliza a construção de vínculos e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os estagiários vivenciam sobrecarga, insegurança e desamparo emocional. Por fim, o estudo reafirma a urgência de políticas públicas estruturantes, com formação, valorização e compromisso com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Precarização do Cuidado. Estagiários da Inclusão. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA INCLUSÃO À PRECARIZAÇÃO: O IMPROVISO INSTITUCIONAL E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA NO PROJETO “ESTAGIÁRIOS DA INCLUSÃO” – INTRODUCINDO

Desde os primeiros marcos legais até os mais recentes debates sobre políticas públicas, a trajetória da educação inclusiva no Brasil tem oscilado entre avanços formais e contradições estruturais. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos, sem discriminações, ao afirmar que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988, p. 128). No entanto, essa promessa constitucional, embora potente, tem sido dificultada por práticas excludentes que se perpetuam no cotidiano escolar. Ainda que o país tenha ratificado tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹, convertida em norma constitucional com status supralegal, a implementação de uma educação de fato inclusiva ainda encontra barreiras. Conforme destaca Padilha (2013, p. 34), “[...] a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo atravessado por disputas, contradições e diferentes formas de silenciamento social”. Em outras palavras, mesmo diante de um arcabouço jurídico robusto, o desafio tem sido transformar essas normativas em práticas pedagógicas concretas e sustentáveis, que respeitem a diversidade humana e o direito universal à educação de qualidade.

[...] Existem pressões poderosas dentro dos sistemas educacionais que servem para manter o status quo. Isso inclui os mecanismos de avaliação e inspeção, os currículos nacionais e as formas pelas quais as escolas são consideradas bem-sucedidas. Como resultado, os esforços para promover a inclusão frequentemente precisam lutar contra práticas e crenças profundamente enraizadas. Assim, embora haja um consenso internacional crescente sobre a importância da inclusão, transformar isso em prática envolve mudanças substanciais no pensamento e nas estruturas organizacionais² (Ainscow, 1999, p. 16).

Ao longo da história educacional brasileira, as pessoas com deficiência foram sistematicamente excluídas dos processos formais de escolarização, sendo muitas vezes relegadas ao

¹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representou um marco jurídico e ético na consolidação dos direitos humanos das pessoas com deficiência, ao reconhecer a deficiência como resultado da interação entre as barreiras sociais e as limitações individuais, rompendo com a perspectiva estritamente biomédica. Promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, a Convenção estabeleceu a educação inclusiva como um direito inalienável, assegurando que os Estados signatários devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com suporte adequado e profissionais qualificados. Assim sendo, a Convenção reafirmou o dever do poder público de promover políticas educacionais que respeitem a dignidade, a singularidade e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Ver: BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 Abr. 2025.

² Tradução nossa.

silêncio institucional ou à caridade assistencialista. Foi apenas a partir da mobilização de movimentos sociais e da atuação de sujeitos historicamente subalternizados que o debate em torno da educação como direito universal começou a incluir, de maneira mais explícita, a pauta da deficiência. Conforme afirma Barton, 1996, p. 37, “[...] a exclusão educacional de pessoas com deficiência reflete relações estruturais de poder que moldam as formas de acesso, permanência e reconhecimento desses sujeitos nas instituições de ensino”. Em consequência disso, nas décadas finais do século XX, intensificaram-se as disputas em torno de uma educação mais democrática, pressionando o Estado brasileiro a desenvolver políticas públicas específicas, ainda que com avanços lentos e muitas vezes contraditórios. Não se pode ignorar que “[...] a emergência de uma agenda inclusiva foi resultado direto da luta dos movimentos das pessoas com deficiência por reconhecimento, justiça e equidade” (Gradwell, 2005, p. 194). Assim, pode-se afirmar que os direitos educacionais conquistados até aqui não foram concessões estatais espontâneas, mas sim frutos da resistência organizada contra um modelo histórico de exclusão e apagamento.

É importante destacar que, nos últimos trinta anos, o Brasil tem construído um conjunto significativo de marcos legais que reforçam o direito das pessoas com deficiência à educação. A Constituição de 1988, em seus artigos 205 e 208³, consolidou o princípio da educação como direito social, prevendo o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 130). Posteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁵, de 2008, reafirmou esse compromisso ao estabelecer que “[...] a educação especial é modalidade de ensino

³ A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito social fundamental, assegurado a todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nos artigos 205 e 208, a Carta Magna estabeleceu que o acesso à educação deve ocorrer em igualdade de condições, garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, a Constituição não apenas reconheceu a educação como pilar da justiça social, mas também instituiu obrigações claras ao poder público para a efetivação de uma escola inclusiva, democrática e igualitária. Ver: BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 Abr. 2025.

⁴ É preciso dizer que nesse contexto – nesta data – utilizavam a concepção “portador” para se referir as pessoas com deficiência.

⁵ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, constituiu-se como um marco normativo fundamental para a consolidação da inclusão escolar no Brasil. Ao reconhecer o direito de todos os estudantes à educação no ambiente da escola comum, a PNEEPEI reafirmou a obrigatoriedade do sistema educacional de atender à diversidade humana por meio do acesso, da participação e da aprendizagem. Essa política defendeu a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e previu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um suporte pedagógico complementar, e não substitutivo, à escolarização. Desse modo, a PNEEPEI avançou na direção de um modelo educacional centrado na equidade, na valorização das diferenças e na superação das barreiras à aprendizagem e à participação. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 16 Abr. 2025.

transversal a todos os níveis e modalidades, e deve assegurar recursos e serviços de apoio para a participação e aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2008, p. 6). De forma complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁶, sancionada em 2015, trouxe uma inovação decisiva ao determinar que “[...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência educação de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 30). Ainda assim, não se pode esquecer que o Brasil também é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁷, internalizada com força constitucional em 2009, a qual reafirma o princípio da igualdade de oportunidades educacionais como parte inseparável dos direitos humanos. Tais instrumentos jurídicos, embora expressivos, precisam ser compreendidos não apenas como declarações de intenção, mas como compromissos ético-políticos que exigem, para sua efetivação, investimentos concretos e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

A escola é quem deve se transformar, se reorganizar para atender a todos os alunos com qualidade, compreensão, oportunizando a eles condições reais de aprendizado que enriqueçam seus conhecimentos intelectuais, sociais e humanos. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados⁸ (Mantoan, 2003, p. 8).

Desse modo, apesar da força normativa dos instrumentos legais que sustentam o direito à educação inclusiva, observa-se uma lacuna persistente entre o que está escrito na lei e o que efetivamente se materializa no cotidiano das escolas. Em outras palavras, há um abismo entre os

⁶ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representou um avanço significativo na promoção dos direitos humanos, da cidadania e da igualdade de oportunidades no Brasil. Fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI assegurou, em seu texto, o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, com a garantia de recursos de acessibilidade, profissionais de apoio e práticas pedagógicas adequadas às necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, a lei reforçou o compromisso do Estado com a construção de uma sociedade inclusiva, ao estabelecer que a deficiência não afasta o direito à plena participação na vida educacional, cultural, econômica e social. Ver: 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 16 Abr. 2025.

⁷ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e promulgada no Brasil em 2009 com status de emenda constitucional, marcou uma mudança paradigmática na forma de compreender a deficiência, passando de uma abordagem médica para um enfoque social e de direitos humanos. O documento estabelece que as pessoas com deficiência devem ter assegurado o pleno exercício de seus direitos em condições de igualdade, incluindo o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em todos os níveis. Desse modo, reafirma-se o compromisso dos Estados com a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, e com a promoção da participação plena dessas pessoas na sociedade. A Convenção tornou-se um marco normativo internacional e orientador das políticas públicas de inclusão em todo o mundo. Ver: BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 Abr. 2025.

⁸ Tradução nossa.

princípios consagrados nos documentos oficiais e as condições concretas de ensino e aprendizagem oferecidas às pessoas com deficiência nas redes públicas. Como assinala Bizelli (2014, p. 27), “[...] a legislação inclusiva brasileira é ampla, mas encontra inúmeros obstáculos para se transformar em políticas educacionais coerentes e implementáveis no chão da escola”. A esse respeito, é fundamental observar que a inclusão, quando não acompanhada de infraestrutura, formação docente, recursos de apoio e tempo pedagógico adequado, torna-se um discurso vazio, utilizado apenas para cumprimento formal de metas institucionais ou exigências legais. Conforme apontam Padilha e Oliveira (2013, p. 41), “[...] muitos profissionais se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e, frequentemente, são responsabilizados individualmente por falhas que decorrem da ausência de políticas públicas estruturantes”. Dessa forma, as diretrizes legais, embora bem formuladas, tornam-se insuficientes diante da ausência de condições materiais, simbólicas e humanas que sustentem práticas inclusivas reais e transformadoras.

Não se pode ignorar que, diante das exigências legais de promoção da inclusão escolar, muitos municípios brasileiros, especialmente os de pequeno e médio porte, têm recorrido a estratégias improvisadas como forma de cumprir minimamente os dispositivos legais, ainda que de maneira precarizada e incompatível com os princípios da equidade e da justiça educacional. Em vez de contratarem profissionais especializados em educação especial, como preveem as diretrizes da PNEEPEI (2008), algumas administrações locais optam por alternativas frágeis, baseadas na lógica do improviso. Como reconhece Miranda (2012, p. 58): “[...] a contratação de estagiários e voluntários para exercer funções que exigem conhecimento técnico, formação específica e compromisso ético reflete não apenas a escassez de recursos, mas também o desprezo institucionalizado pela complexidade da educação inclusiva”. Além disso, conforme aponta Debona (2019, p. 298), “[...] a inclusão, em muitos contextos, tem sido tratada não como essência da escola pública, mas como uma obrigação formal, a ser cumprida com o mínimo de investimento e o máximo de improvisação”. Dito isso, essa discrepância entre o que se exige legalmente e o que se executa na prática evidencia uma ruptura grave entre o discurso oficial e as práticas institucionais, comprometendo não apenas o direito à educação das pessoas com deficiência, mas também o próprio sentido ético e político da escola como espaço de acolhimento, cuidado e emancipação.

À medida que a inclusão escolar se consolidou como diretriz legal e política pública, a escassez de profissionais qualificados em educação especial passou a ser tratada, por muitos gestores públicos, não como um problema a ser enfrentado com planejamento e investimento, mas como um entrave a ser contornado por meios paliativos. Assim, emergiram modelos de gestão que naturalizam a precarização do cuidado educacional ao priorizar a lógica do baixo custo e da flexibilidade, em

detrimento da qualidade e da formação. Como adverte Antunes (2017, p. 91): “[...] a lógica da flexibilização toyotista⁹ penetrou o setor público por meio de práticas gerenciais que substituem o trabalho qualificado por formas fragmentadas, intermitentes e frágeis de prestação de serviços”. Dessa forma, a inclusão se torna mais uma tarefa submetida aos ditames da racionalidade neoliberal, que transforma direitos em encargos e sujeitos em números. Em consequência disso, “[...] a substituição de professores especializados por estagiários ou profissionais sem formação específica reflete a desresponsabilização do Estado e a disseminação de uma lógica de improviso institucional” (Lopes & Fabris, 2016, p. 44). Tais modelos, ao invés de fortalecerem a política de inclusão, enfraquecem seu sentido, pois convertem uma exigência de justiça social em um campo de experimentações gerenciais precarizantes.

[...] a educação requisitada atualmente pelo capital deve ser ‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista. [...] Prolifera uma pragmática educacional ‘flexível’ para uma sociedade ‘lioofilizada’. Uma educação ‘enxuta’ para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática da liofilização e da flexibilização ‘multifuncional’, alcunhada ‘generalista’, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (Antunes & Pinto, 2017, p. 101).

Diante do cenário de escassez de profissionais especializados e da pressão para atender às normativas da inclusão, diversas redes municipais passaram a institucionalizar o chamado projeto “Estagiário da Inclusão”, convertendo uma medida provisória e emergencial em política pública recorrente. Embora esse modelo prometa viabilizar a presença de estudantes com deficiência na escola regular, na prática, ele terceiriza o cuidado e delega funções pedagógicas complexas a estagiários sem formação completa ou experiência profissional. Conforme descrevem Oliveira et al., 2019, p. 73, “[...] o uso de estagiários, ainda em processo de formação inicial, para atuar com alunos público-alvo da educação especial, evidencia a fragilidade da política inclusiva implementada e escancara os limites da formação docente no país”. Em outras palavras, essa política não só precariza o trabalho educacional, mas também banaliza o direito dos estudantes com deficiência ao atendimento especializado qualificado. Como apontam Machado e Lorete (2019, p. 15), “[...] muitas vezes, o

⁹ A lógica da flexibilização toyotista, oriunda do modelo de produção implementado inicialmente no Japão após a Segunda Guerra Mundial, passou a ser incorporada de forma crescente no setor público, especialmente na educação, como parte das reformas neoliberais e da gerencialização do Estado. Diferente do fordismo, que se baseava na rigidez e na padronização, o toyotismo valorizou a flexibilidade, a polivalência e a redução de custos por meio da terceirização, da rotatividade e da desregulamentação das relações de trabalho. No campo educacional, essa lógica tem se manifestado na substituição de profissionais concursados por trabalhadores temporários, estagiários e outros vínculos precários, comprometendo a continuidade, a qualidade e a ética do trabalho pedagógico. Assim, o que se apresenta como modernização gerencial, na prática, resulta em profunda precarização. Ver: ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

estagiário é lançado à sala de aula sem orientação, sem supervisão e sem formação específica, o que revela o caráter improvisado e excludente da inclusão praticada”. Dessa forma, o projeto deixa de ser uma solução emergencial para se tornar uma estratégia institucionalizada de contenção de gastos, promovendo uma espécie de inclusão formalizada, porém desprovida de efetividade pedagógica e de compromisso ético.

Em geral, os chamados “estagiários da inclusão” são estudantes de cursos das áreas de humanas, educação ou saúde, muitas vezes no início da graduação, que são selecionados por meio de editais públicos simplificados para atuar em escolas da rede pública, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Seu papel, embora oficialmente descrito como de apoio ao processo de inclusão, extrapola frequentemente as funções de estágio supervisionado e assume contornos de substituição direta do trabalho docente especializado. Como evidenciam Pacheto et al. (2014, p. 38), “[...] o estagiário é convocado a desempenhar tarefas complexas de acompanhamento individualizado, sem preparo técnico ou respaldo institucional, o que o coloca em uma posição de vulnerabilidade tanto pedagógica quanto emocional”. Além disso, cabe ressaltar que esses estagiários atuam majoritariamente em contextos marcados pela precariedade estrutural – falta de materiais, ausência de salas multifuncionais, equipes pedagógicas reduzidas e sobrecarga docente –, o que agrava a fragilidade de sua presença nas escolas. Conforme relatam Debona e Curty (2019, p. 300), “[...] há casos em que os estagiários são os únicos responsáveis pelo acompanhamento direto de estudantes com deficiência, sem supervisão de professores especializados ou equipe multiprofissional”. Assim, o que se apresenta como apoio complementar transforma-se, de fato, em uma política de substituição funcional, marcada por improvisos e contradições que comprometem tanto a formação do estagiário quanto os direitos dos alunos assistidos.

[...] vejo a inclusão muito camuflada, por falta de recursos e acho pouco o apoio que o governo dá, uma vez que inclusão não é simplesmente inserir o aluno na rede. [...] Não considero uma inclusão, uma vez que os professores (a maioria) não têm formação específica para trabalhar com determinados alunos. [...] É uma desinclusão na verdade, pois não temos uma ajuda na sala e com isso os ‘ditos normais’ ficam prejudicados, pois os alunos de inclusão precisam de uma atenção especial (Machado & Lorete, 2019, p. 103).

É fundamental observar que esse projeto se insere em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas públicas, marcado por estratégias de contenção de gastos e disseminação da lógica de flexibilização do trabalho, inclusive no interior das instituições educacionais. Em vez de assumir a responsabilidade pela contratação de profissionais qualificados, muitos gestores municipais recorrem à figura do estagiário como uma solução financeiramente mais viável, ainda que pedagogicamente questionável. Conforme adverte Frigotto, (2010, p. 122), “[...] o neoliberalismo

avançou sobre a educação pública como política de ajuste fiscal e não como política de direito social, convertendo a escola em campo de experimentação de formas precarizadas de gestão”. De igual maneira, Lopes e Fabris (2016, p. 51) alertam que “[...] o uso generalizado de estagiários revela não apenas uma prática de improviso, mas uma racionalidade política que naturaliza o corte de verbas como horizonte permanente da administração pública”. Nesse cenário, a inclusão escolar deixa de ser uma prioridade ética e constitucional e passa a ser gerida sob o prisma da economia de recursos, tratando o cuidado educacional como despesa e não como investimento social. Assim, tal racionalidade compromete não apenas a qualidade do atendimento, mas rebaixa o próprio conceito de inclusão a uma formalidade técnica, esvaziada de compromisso com a justiça e a equidade.

Dessa forma, justifica-se plenamente a necessidade de uma análise crítica e rigorosa do projeto, tendo como base não apenas os princípios legais que asseguram o direito à educação inclusiva, mas também os fundamentos éticos que sustentam uma escola democrática e equitativa. A substituição de profissionais formados por estagiários não pode ser compreendida como um simples ajuste técnico ou financeiro, mas sim como um reflexo de escolhas políticas que impactam diretamente os sujeitos mais vulnerabilizados no processo educacional. Como afirmam Roulstone e Barnes (2005, p. 22), “[...] quando políticas públicas são elaboradas sem a escuta e a participação das pessoas com deficiência, há um risco real de que o discurso da inclusão seja capturado por práticas de exclusão sofisticada”. Nesse sentido, é fundamental problematizar esse modelo de gestão à luz dos dispositivos previstos na Lei Brasileira de Inclusão (2015)¹⁰, que assegura, de forma inequívoca, o direito à educação com qualidade, igualdade de condições e garantia de apoio pedagógico especializado. Como enfatiza Mantoan (2003, p. 93), “[...] a inclusão escolar não se resume a estar na escola, mas a participar dela com dignidade, respeito e aprendizado significativo”. Logo, analisar criticamente essa política é, ao mesmo tempo, um ato de denúncia e de responsabilidade social, que visa a reposicionar o debate público em torno da centralidade do direito à educação de qualidade para todos.

É fundamental observar que, ao tratar da inclusão escolar, não basta garantir o acesso físico à escola, mas sim assegurar a qualidade do cuidado educacional ofertado aos estudantes com

¹⁰ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou-se como um importante instrumento jurídico de promoção da equidade e do respeito à dignidade humana. Inspirada nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI reforçou o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, vedando qualquer forma de discriminação no acesso, permanência e participação no sistema educacional. A norma estabelece que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado, o fornecimento de materiais acessíveis, a presença de profissionais de apoio e a formação continuada de professores. Dessa maneira, a LBI reconheceu a inclusão como política de justiça social, atribuindo à educação o papel de romper com as barreiras históricas de exclusão e invisibilidade. Ver: 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 Abr. 2025.

deficiência. Isso implica compreender o cuidado não como mera assistência, mas como um compromisso ético, político e pedagógico do Estado com a formação integral desses sujeitos. Como adverte Sassaki, (1997, p. 51): “[...] a inclusão escolar deve proporcionar condições para o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada aluno, respeitando suas singularidades e oferecendo suporte qualificado para sua aprendizagem e participação”. No entanto, a qualidade desse cuidado tem sido comprometida por políticas que naturalizam a precarização e transferem responsabilidades do Estado para indivíduos em formação, como ocorre com os estagiários da inclusão. Conforme afirmam Machado e Lorete (2019, p. 10), “[...] há uma falsa ideia de que qualquer presença, mesmo que não qualificada, seja suficiente para garantir o direito à inclusão, o que desresponsabiliza o poder público e transfere para a escola a tarefa de fazer o impossível com o insuficiente”. Assim, discutir a qualidade do cuidado educacional é também reafirmar o papel do Estado como garantidor de direitos, e não apenas como gestor de demandas orçamentárias. Trata-se, portanto, de tensionar a superficialidade dos discursos inclusivos e resgatar a centralidade da dignidade no ato educativo.

[...] a defesa de uma práxis social empreendida pelos sujeitos que compõem a realidade da escola como forma de propiciar a construção de uma proposta verdadeiramente inclusiva, não é, de maneira alguma, uma forma de eximir o Estado de sua responsabilidade de prestar à sociedade os serviços necessários à construção da inclusão. Ao contrário, entendemos que a educação é direito de todo cidadão e, portanto, defendemos que é dever do Estado assegurar meios e recursos para o desenvolvimento da proposta de educação especial na perspectiva inclusiva (Miranda, 2016, p. 21).

Diante das questões levantadas, torna-se imprescindível delimitar com precisão o objetivo central desta pesquisa: analisar os impactos da substituição de profissionais especializados por estagiários no contexto da educação inclusiva brasileira, investigando as implicações éticas, pedagógicas e políticas dessa prática para os direitos das pessoas com deficiência. A partir dessa delimitação, propõe-se como pergunta de partida: Em que medida o uso sistemático de estagiários como agentes da inclusão escolar compromete os princípios da educação inclusiva e os direitos assegurados pela Política Nacional da Pessoa com Deficiência? Essa pesquisa se justifica não apenas por sua relevância acadêmica, mas por sua urgência política e social. Como apontam Shakespeare (2013, p. 45): “[...] as formas de exclusão contemporâneas não são necessariamente evidentes, mas se reproduzem por meio de estruturas institucionais que disfarçam a desigualdade sob o manto da normalidade”. De forma complementar, Barton (2001, p. 77) ressalta que “[...] a análise crítica da inclusão exige que se vá além dos discursos oficializados e se examine o modo como as práticas concretas contribuem para consolidar ou romper com as barreiras históricas que marginalizam os

sujeitos com deficiência”. Dessa maneira, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a precarização da inclusão escolar, resgatando o sentido político da educação como direito humano e da escola como espaço de justiça social.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO PRECARIZADA – PESQUISA QUALITATIVA, BIBLIOGRÁFICA E COMPREENSIVA SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza crítica, fundamentada na compreensão da realidade educacional como fenômeno complexo, atravessado por fatores históricos, políticos e sociais. A escolha por esse caminho metodológico decorreu do entendimento de que a análise da inclusão escolar não se reduz a dados numéricos ou diagnósticos técnicos, mas exige um olhar sensível às experiências, contradições e tensões que emergem do cotidiano escolar. Como explicou Minayo (2006): “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 22). De forma complementar, Gil (2008, p. 57) salientou que “[...] os estudos de campo tendem a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação, privilegiando a flexibilidade e a profundidade investigativa”.

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2006, p. 21).

Assim sendo, optou-se por uma pesquisa de caráter descritivo e analítico, amparada na revisão bibliográfica e documental de produções científicas e normativas relacionadas à educação inclusiva, à precarização do trabalho docente e às políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. A bibliografia utilizada envolveu tanto autores nacionais quanto internacionais, refletindo um esforço de diálogo entre diferentes perspectivas teóricas. Conforme pontua Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica permite o exame de um tema sob múltiplos ângulos, oferecendo ao pesquisador uma base sólida para formular hipóteses e aprofundar a análise” (p. 44). Do mesmo modo, Minayo (2007) destacou que “[...] a leitura sistemática de autores é parte integrante do processo de produção científica e permite ao pesquisador situar-se dentro de uma tradição de pensamento” (p. 68).

A investigação se estruturou a partir da análise crítica do projeto “Estagiários da Inclusão”, tal como implementado em diferentes redes municipais brasileiras. Esse recorte empírico foi tomado como um objeto de problematização política e epistemológica. Conforme definiu Gil (2008, p. 60), “[...] o estudo de campo permite a análise de fenômenos sociais complexos em sua totalidade, respeitando suas dinâmicas internas e especificidades contextuais”. Já Minayo (2006) reforçou que “[...] investigar é um ato de conhecer pela via da aproximação entre sujeito e objeto, e não de simples coleta de dados” (p. 29), o que exigiu atenção à realidade concreta das escolas públicas e aos relatos documentais disponíveis.

No que se refere à natureza do problema investigado, adotou-se uma abordagem compreensiva, inspirada na tradição interpretativa e dialética das ciências humanas. A escolha desse referencial teve como objetivo romper com leituras normativas ou tecnocráticas da inclusão, permitindo evidenciar as contradições e os conflitos presentes nas práticas institucionais. De acordo com Weber (1986, p. 102), “[...] compreender significa buscar os sentidos subjetivos atribuídos pelos atores sociais às suas ações, relacionando-os ao contexto histórico em que se inserem”. Ainda segundo Minayo (2006), “[...] o pesquisador deve articular as dimensões subjetivas dos atores com os condicionantes objetivos que estruturam suas práticas” (p. 53), o que possibilita uma leitura mais crítica e totalizante da realidade educacional.

A pesquisa bibliográfica, portanto, constituiu-se como eixo estruturante da produção deste estudo. Foram analisadas obras que discutem desde os fundamentos da educação inclusiva até as transformações no mundo do trabalho e a racionalidade neoliberal aplicada ao campo educacional. Nesse processo, recorreu-se ao fichamento sistemático de textos, à organização de categorias temáticas e à leitura crítica dos principais argumentos e evidências empíricas apresentados pelos autores. Como apontou Gil (2008, p. 55), “[...] a organização lógica do assunto é fundamental para que a pesquisa bibliográfica não se torne uma simples colagem de citações, mas uma construção de sentido orientada por objetivos claros”. Em consonância, Minayo (2006) alertou que “[...] a análise de textos exige rigor, sensibilidade teórica e disposição para o diálogo com a alteridade dos autores” (p. 71).

[...] a leitura crítica é parte essencial da pesquisa bibliográfica, pois permite que o pesquisador não apenas acumule informações, mas construa sentido, contraste argumentos e identifique lacunas ou contradições nos discursos teóricos. O fichamento, nesse processo, não é apenas técnica de organização, mas uma estratégia metodológica de apropriação ativa do conhecimento. A análise bibliográfica deixa de ser uma compilação e se transforma em produção reflexiva, desde que orientada por critérios claros de pertinência e coerência com os objetivos do estudo (Minayo, 2006, p. 36).

Além disso, a presente pesquisa foi orientada pelo princípio da triangulação teórica, buscando confrontar diferentes interpretações e perspectivas sobre os mesmos fenômenos. A análise incluiu documentos oficiais, diretrizes de políticas públicas, artigos científicos, relatórios institucionais e obras de referência dos campos da educação, saúde, sociologia e estudos da deficiência. Segundo Minayo (2005), “[...] a triangulação de métodos e fontes permite ampliar a densidade da análise e conferir maior validade à interpretação dos achados” (p. 159). Do mesmo modo, Stake (2011, p. 21) observou que “[...] a multiplicidade de olhares é uma exigência metodológica para captar a complexidade dos fenômenos sociais em contextos reais”.

Importa destacar que a opção pela abordagem qualitativa não implicou abandono do rigor metodológico, mas sim sua ressignificação a partir da lógica da complexidade e da intersubjetividade. O rigor, nesse caso, foi construído por meio da coerência entre objetivos, métodos e análise, do cuidado ético com as fontes e da densidade teórica empregada. Como alerta Minayo (2006): “[...] o rigor da pesquisa qualitativa reside na clareza do percurso metodológico, na fidelidade às vozes dos sujeitos e na consistência argumentativa do pesquisador” (p. 86). Complementarmente, Gil (2008, p. 37) afirmou que “[...] a consistência metodológica de uma pesquisa é aferida pela articulação entre a escolha do método e a natureza do objeto investigado”.

A análise compreensiva, por sua vez, constituiu-se como eixo interpretativo da pesquisa, guiando-se por uma atitude hermenêutica que valoriza os sentidos atribuídos pelos sujeitos, sem perder de vista os condicionantes estruturais das práticas sociais. Dessa forma, não se tratou de apenas descrever os efeitos do projeto “Estagiários da Inclusão”, mas de interpretar suas implicações políticas e pedagógicas à luz dos direitos das pessoas com deficiência e da crítica à precarização do trabalho educativo. Segundo Gomes (2005), “[...] a análise qualitativa deve caminhar simultaneamente no sentido da homogeneidade e da diferenciação interna das representações sociais” (p. 79). Do mesmo modo, Minayo (2006, p. 95) destacou que “[...] interpretar é relacionar estruturas semânticas e estruturas sociológicas, buscando sentidos mais amplos nos discursos e práticas”.

A metodologia também considerou os limites e as potências das fontes utilizadas, reconhecendo que toda interpretação está situada, é parcial e depende da mediação crítica do pesquisador. Por isso, buscou-se explicitar os critérios de seleção do corpus, os procedimentos de leitura e as opções teóricas que sustentaram a construção dos argumentos. Conforme afirma Flick (2009), “[...] o pesquisador qualitativo precisa tornar visível seu processo de construção de sentido, mostrando como chegou às interpretações apresentadas” (p. 98). Já Stake (2011, p. 62) complementou que “[...] a transparência metodológica é um princípio ético e epistemológico, pois protege a pesquisa de manipulações e reforça sua credibilidade”.

[...] a interpretação dos dados qualitativos não é apenas uma operação técnica, mas um exercício reflexivo que exige do pesquisador um posicionamento ético e epistêmico diante do objeto estudado. Tornar explícitos os critérios de análise, bem como os percursos interpretativos, é condição fundamental para garantir a confiabilidade do estudo (Minayo, 2006, p. 106).

Desse modo, a metodologia adotada nesta pesquisa permitiu articular teoria e prática, análise crítica e escuta atenta, compromisso ético e densidade teórica. A abordagem qualitativa, ao privilegiar a profundidade e a compreensão contextualizada, revelou-se especialmente adequada para examinar os efeitos das políticas improvisadas de inclusão escolar, como o projeto dos “estagiários da inclusão”. Como sintetiza Minayo (2007), “[...] o conhecimento gerado pela pesquisa qualitativa não é generalizável no sentido estatístico, mas sim transferível no sentido compreensivo e crítico” (p. 89). Por fim, Gil (2008, p. 66) reforça que “[...] o valor da pesquisa científica reside não apenas em suas conclusões, mas também na coerência e na honestidade intelectual de seu percurso investigativo”.

3 A PRECARIZAÇÃO DO CUIDADO EDUCACIONAL E OS RISCOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO “ESTAGIÁRIOS DA INCLUSÃO”, À LUZ DA POLÍTICA NACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

É importante destacar que, ao situarmos a educação inclusiva no campo dos direitos humanos, deslocamos o debate para além da esfera da assistência ou da boa vontade institucional. A inclusão, nesse sentido, não pode ser concebida como um favor, mas como um direito inalienável e incondicional, cuja garantia é responsabilidade irrenunciável do Estado. Adverte Werneck (1997, p. 18): “[...] não se trata de adaptar a pessoa com deficiência à escola, mas de transformar a escola para que ela se torne, de fato, espaço de todos”. De igual maneira, não se pode ignorar que o reconhecimento da inclusão como direito humano implica em ações concretas, como acessibilidade arquitetônica, curricular, comunicacional e atitudinal, além da presença de profissionais qualificados e políticas públicas consistentes. Conforme apontam Barnes, Oliver e Barton (2002, p. 12), “[...] os direitos das pessoas com deficiência à educação não dependem da caridade ou da tolerância social, mas devem ser protegidos, promovidos e garantidos pelo poder público como parte de sua obrigação moral e jurídica”. Dessa forma, reafirmar a educação inclusiva como um direito humano é, simultaneamente, exigir o cumprimento de uma responsabilidade coletiva que recai, prioritariamente, sobre o Estado enquanto garantidor da justiça social.

[...] a educação é um direito constitucional de todos, é obrigação do Estado (Artigo 54 da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 6º e 205 da Constituição Federal), que deve garantir às crianças com TEA atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino visando à garantia do seu desenvolvimento como

pessoa e o exercício da cidadania. Mais do que uma oportunidade de acesso, é preciso eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização e que impedem o desenvolvimento desses alunos (Machado & Lorete, 2019, p. 87).

Ainda que o discurso da inclusão esteja presente em diversas políticas públicas, é somente quando o compreendemos a partir da perspectiva dos direitos humanos e da equidade que ele ganha densidade ética e potência transformadora. A equidade, nesse contexto, não se resume a oferecer o mesmo para todos, mas sim a garantir o que cada um precisa para exercer, com dignidade, o direito de aprender. Como afirmam Fávero et al., (2009, p. 17): “[...] tratar todos de maneira igual é muitas vezes perpetuar a desigualdade; equidade significa reconhecer as diferenças e prover o suporte necessário para superá-las”. Assim sendo, a educação inclusiva exige ações específicas para enfrentar desigualdades estruturais e garantir o acesso pleno ao conhecimento, à participação e ao pertencimento. Em outras palavras, equidade e inclusão são princípios indissociáveis, e não há justiça educacional possível sem o reconhecimento ativo das múltiplas formas de opressão que atingem pessoas com deficiência. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2016, p. 48) reforçam que “[...] a equidade, como princípio orientador da educação inclusiva, implica transformar os processos escolares, revendo os currículos, as avaliações, os tempos e os espaços escolares para que todos possam estar, pertencer e aprender com sentido”. Por isso, assumir a inclusão como horizonte dos direitos humanos é também reafirmar a urgência de uma escola que não apenas acolha, mas que se comprometa em eliminar as barreiras que impedem o florescimento de todas as singularidades.

Não apenas no plano jurídico, mas também no campo ético, o Estado brasileiro tem o dever incontornável de assegurar às pessoas com deficiência uma educação que garanta acessibilidade, reconheça a diferença como valor e disponibilize atendimento educacional especializado¹¹ de forma contínua. A acessibilidade, nesse cenário, deve ser entendida em sua dimensão ampla – arquitetônica, comunicacional, metodológica, digital e atitudinal – e não como um adorno eventual. Como enfatiza Mantoan (2003, p. 68): “[...] é inadmissível pensar em inclusão sem uma escola que esteja preparada para oferecer condições reais de participação a todos os alunos, com todos os recursos que forem

¹¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia pedagógica prevista nas diretrizes da educação inclusiva e tem como principal finalidade identificar, elaborar e organizar recursos e serviços que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Realizado, preferencialmente, no contraturno escolar, o AEE deve ser oferecido por professores com formação específica e ocorrer em salas de recursos multifuncionais, respeitando as singularidades de cada aluno. Ao contrário do ensino comum, o AEE não substitui a escolarização, mas a complementa, assegurando o direito à aprendizagem com equidade. Assim, constitui um componente essencial da política educacional inclusiva, garantindo suporte individualizado e promovendo o desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes no contexto escolar. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2025.

necessários”. A título de ilustração, uma criança surda que não conta com um intérprete de Libras ou um aluno com deficiência intelectual que não recebe apoio pedagógico especializado são exemplos eloquentes de um direito que, embora formalmente assegurado, é cotidianamente violado. De forma complementar, Sassaki (1997, p. 39) ressalta que “[...] o atendimento educacional especializado não é um privilégio, mas uma condição para que o aluno com deficiência possa usufruir, em igualdade de oportunidades, daquilo que se oferece aos demais”. Por conseguinte, garantir esses elementos não é um gesto de boa vontade institucional, mas o cumprimento de um pacto civilizatório que reconhece o outro em sua dignidade e diferença, exigindo, portanto, políticas públicas consistentes, financiamento adequado e formação permanente de profissionais da educação.

Em consequência disso, é fundamental compreender que a educação inclusiva não pode ser reduzida a uma diretriz pedagógica ou a um princípio abstrato, pois ela se inscreve, antes de tudo, como prática de justiça social e exercício de responsabilidade pública. A inclusão escolar deve ser vista como um movimento político que rompe com a tradição histórica da exclusão, desafiando a estrutura hierárquica da escola e os discursos normativos que legitimam a padronização e a homogeneização dos corpos e saberes. Como advertem Mitchell e Snyder (2014, p. 160): “[...] a escola inclusiva representa uma ruptura com as narrativas dominantes que associam deficiência à anormalidade e à improdutividade, ao propor uma nova ética da diferença”. Assim, o compromisso com a inclusão exige a mobilização de recursos financeiros, humanos e simbólicos capazes de sustentar uma escola que não apenas receba todos os alunos, mas que promova aprendizagem significativa, pertencimento e reconhecimento. Nesse sentido, Padilha e Oliveira (2013, p. 38) afirmam que “[...] incluir é, sobretudo, um ato político que exige do Estado a superação de políticas compensatórias e a construção de uma cultura institucional voltada à equidade e ao respeito à diversidade”. Logo, a efetivação da inclusão enquanto prática de justiça social passa pela desconstrução de lógicas meritocráticas e capacitistas que, ao invisibilizarem a desigualdade, culpabilizam o sujeito por sua exclusão, eximindo o Estado de sua responsabilidade fundamental na garantia de condições igualitárias de escolarização.

[...] para agir favoravelmente em direção à implementação de uma escola inclusiva, é necessário entender que a ação não se restringe apenas à sala de aula, ao professor e ao aluno, mas transcende o espaço escolar, influencia e sofre influência de vários outros sistemas. Diante disso, pressupõe uma mudança estrutural do paradigma onde se sustenta a prática pedagógica na atualidade, marcado predominantemente pela massificação das informações, por uma lógica excludente que busca homogeneizar as ações pedagógicas, alienando do processo educacional aqueles que não se encaixam nos padrões (Miranda, 2016, p. 319).

Logo, é imprescindível reconhecer que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende diretamente da formulação e da implementação de políticas públicas estruturantes, que vão além de declarações de intenção e operam transformações reais no cotidiano escolar. Essas políticas devem ser pensadas de forma intersetorial, articulando educação, saúde, assistência e direitos humanos, de modo a garantir o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência em condições de equidade. Como apontam Barton e Tomlinson (2011, p. 58), “[...] políticas públicas que negligenciam as múltiplas dimensões da inclusão tendem a reproduzir os mesmos mecanismos de exclusão histórica, apenas sob novos formatos burocráticos e simbólicos”. Ou seja, não basta criar leis e normativas; é preciso assegurar recursos, formação continuada, materiais acessíveis e condições reais para que a escola se torne, de fato, um espaço habitável por todas as singularidades. De acordo com Bizelli (2014, p. 35), “[...] a escola para todos não se faz com improvisos ou soluções paliativas, mas com planejamento de longo prazo, investimento público consistente e reconhecimento da diversidade como parte constitutiva do processo educativo”. Por isso, defender políticas públicas inclusivas é sustentar o ideal de uma educação democrática, que se fundamenta na justiça e no reconhecimento dos direitos como prática cotidiana e não como promessa inalcançável.

Dessa forma, convém observar que a acessibilidade não deve ser entendida como um adereço técnico ou um apêndice arquitetônico, mas como uma condição fundante para que o direito à educação inclusiva seja, de fato, assegurado. A ausência de acessibilidade materializa o descumprimento do princípio da igualdade de oportunidades, pois impede que estudantes com deficiência possam acessar, participar e aprender em condições equânimes. Como bem destaca Roulstone e Barnes (2005, p. 19), “[...] a exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional é frequentemente justificada por barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que são socialmente construídas e institucionalmente mantidas”. Além disso, é importante destacar que a acessibilidade não se limita à presença de rampas ou elevadores, mas abrangem recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, profissionais de apoio e adaptações curriculares significativas. Segundo Sasaki (1997, p. 63), “[...] a acessibilidade plena é aquela que permite a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, usufruir dos mesmos ambientes, serviços, produtos e sistemas com autonomia e segurança”. Assim sendo, sem acessibilidade garantida em todas as suas dimensões, a educação inclusiva torna-se inviável, pois os obstáculos permanecem naturalizados e o direito à educação transforma-se em um privilégio seletivo, contradizendo os fundamentos democráticos da escola pública.

Em outras palavras, a educação inclusiva só pode se realizar plenamente quando a diferença é compreendida não como problema a ser superado, mas como valor a ser acolhido, respeitado e incorporado ao processo pedagógico. O respeito à diferença não se limita a uma postura tolerante ou

benevolente, mas exige o reconhecimento da pluralidade de existências como fundamento ético da convivência democrática. Afirma Barton (2001, p. 83): “[...] a valorização da diferença na escola não pode ser confundida com assimilação ou neutralização das especificidades, mas deve orientar práticas que celebrem e aprendam com a diversidade humana”. Dessa forma, o desafio da inclusão está justamente em romper com a lógica normalizadora que impõe um padrão único de corpo, mente, linguagem e comportamento, e que historicamente marginalizou aqueles que não se encaixam nesse molde. Conforme pontua Linton (2020, p. 16), “[...] reconhecer a diferença como uma dimensão constitutiva da identidade é essencial para dismantelar estruturas capacitistas¹² que definem quem merece estar na escola e em que condições”. Por isso, respeitar a diferença é mais do que uma atitude individual; é um compromisso institucional que deve orientar a organização da escola, a formação docente, os currículos e as políticas públicas de forma interseccional e transformadora.

[...] deve-se entender a diferença como constitutiva da identidade de cada sujeito, o que os determina como seres sociais, com características individuais. Identidade esta, que deve ser conceituada no campo da diversidade e da alteridade, em contraposição à ideia de identidade fixa, permanente, pois resulta de experiências construídas na multiplicidade de relações sociais, ou seja, é constantemente remodelada. Assim, ‘as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria. São simplesmente, diferenças’ (Guilherme, 2017, p. 154).

Vale destacar que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser compreendido como um direito subjetivo da pessoa com deficiência, e não como uma concessão opcional do sistema educacional. Trata-se de uma oferta obrigatória e complementar à escolarização, prevista na legislação brasileira e nos acordos internacionais dos quais o país é signatário. O AEE deve ocorrer de forma articulada com o ensino regular, garantindo os apoios necessários à aprendizagem, à comunicação e à autonomia do estudante. Como bem pontuam Oliveira et al. (2019, p. 82), “[...] não oferecer o atendimento educacional especializado é o mesmo que negar o direito à educação plena, pois se retira do aluno os recursos que lhe permitem acessar o currículo em igualdade de condições”. É fundamental observar que a presença do AEE deve ser planejada, contínua, mediada por profissionais qualificados e realizada em espaços acessíveis e dotados de recursos adequados. Nesse sentido, Mantoan (2003, p.

¹² Dismantelar estruturas capacitistas implica reconhecer que a exclusão das pessoas com deficiência não resulta apenas de limitações individuais, mas de um sistema social que normatiza a diferença e constrói barreiras físicas, atitudinais e institucionais que restringem o acesso e a participação plena. O capacitismo, enquanto forma de opressão, opera na desvalorização de corpos e modos de ser que fogem ao padrão considerado “normal” pela sociedade. Superar essa lógica exige repensar as práticas educacionais, as políticas públicas e os discursos institucionais a partir de uma perspectiva de justiça social e reconhecimento da diversidade humana como valor. Nesse sentido, a luta anticapacitista é inseparável da promoção da equidade, da inclusão e da dignidade. Ver: LINTON, Simi. *Claiming disability: knowledge and identity*. New York: New York University Press, 2020.

109) adverte: “[...] quando o atendimento educacional especializado é tratado como um recurso assistencialista, esvazia-se seu potencial pedagógico e reafirma-se a lógica da segregação”. Dessa maneira, defender o AEE como direito é reivindicar uma política educacional comprometida com a equidade, a justiça e a dignidade das pessoas com deficiência, e não com soluções improvisadas ou economicistas.

Por isso, não se pode dissociar a efetivação da educação inclusiva da formação crítica, contínua e emancipadora dos profissionais da educação, especialmente dos professores da educação básica. Embora a inclusão envolva toda a comunidade escolar, é o docente quem, no cotidiano da sala de aula, enfrenta os dilemas concretos da diversidade e da desigualdade. Contudo, responsabilizar exclusivamente os professores por práticas excludentes é desviar o foco da responsabilidade maior: a do Estado em garantir políticas públicas de formação, valorização e apoio pedagógico contínuo. Como ressaltam Machado e Lorete (2019, p. 22): “[...] não é possível construir uma escola inclusiva com professores despreparados e solitários, que enfrentam a complexidade da diversidade sem condições institucionais para atuar”. Em outras palavras, a lógica da culpabilização do professor esconde a ausência de investimento público, precariza a função docente e desresponsabiliza o poder público por suas omissões. De acordo com Lopes e Fabris (2016, p. 53), “[...] os professores precisam ser acompanhados por políticas públicas de formação que dialoguem com os desafios reais da inclusão e que reconheçam seu papel como agentes transformadores e não meros executores de diretrizes burocráticas”. Portanto, é dever do Estado criar condições para que os professores não apenas conheçam os princípios da educação inclusiva, mas que possam incorporá-los à prática com suporte, autonomia e reconhecimento profissional.

De igual maneira, é fundamental compreender que a efetivação do direito à educação inclusiva não pode ser pensada de forma isolada no interior do sistema educacional, mas requer uma articulação intersetorial entre as áreas da saúde, assistência social, direitos humanos e trabalho. A complexidade das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência exige respostas integradas, coordenadas e sustentáveis, que envolvam múltiplos níveis de governo e diferentes esferas da sociedade civil. Como defendem Barnes e Mercer (2006, p. 72), “[...] a fragmentação das políticas públicas é uma das principais razões pelas quais os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados, mesmo quando formalmente reconhecidos”. Em outras palavras, a inclusão escolar só se consolida quando acompanhada de políticas de acessibilidade urbana, transporte adaptado, serviços de saúde de qualidade e proteção social. De acordo com Bizelli (2014, p. 47), “[...] a construção de uma rede de atenção à inclusão exige diálogo entre as pastas ministeriais, formação de equipes interdisciplinares e participação ativa das famílias e comunidades no planejamento educacional”. Assim sendo, políticas

intersetoriais são mais do que desejáveis – são imprescindíveis para garantir que a escola inclusiva não seja uma ilha cercada por exclusões, mas sim um nó central em uma rede de direitos interdependentes que sustentam a cidadania plena das pessoas com deficiência.

[...] a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva [...] aponta novas orientações para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [...] acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Padilha & Oliveira, 2013, p. 3).

Todavia, não se pode falar em educação inclusiva com efetividade sem considerar o financiamento público como condição estruturante para sua implementação e sustentabilidade. Desse modo, a inclusão exige investimento contínuo em recursos humanos qualificados, formação docente, tecnologias assistivas, acessibilidade arquitetônica e estruturação de salas de AEE. Quando o financiamento é negligenciado, a inclusão corre o risco de se tornar uma retórica vazia, operando sob a lógica da improvisação e da sobrecarga dos profissionais da educação. Como afirma Frigotto (2001, p. 144): “[...] não basta à vontade política enunciada nos discursos e legislações; sem alocação de recursos financeiros compatíveis com a complexidade da demanda, a política pública se desmancha no ar”. Nesse sentido, a precarização da educação inclusiva não resulta apenas de omissões administrativas pontuais, mas de escolhas econômicas deliberadas que tratam o direito à educação como variável de ajuste fiscal. De forma complementar, Antunes e Pinto (2017, p. 69) denunciam que “[...] a flexibilização das relações de trabalho e a racionalização de recursos no setor educacional têm legitimado práticas que sacrificam a qualidade do atendimento em nome da eficiência técnica”. Dessa maneira, o financiamento público precisa ser entendido não como gasto, mas como investimento social indispensável à construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

Dessa maneira, é fundamental reconhecer que a inclusão não é apenas uma diretriz pedagógica ou um dispositivo legal, mas um horizonte ético e político que redefine o próprio sentido da escola pública em uma sociedade democrática. Trata-se, portanto, de um projeto civilizatório que afirma a educação como um bem comum e o direito à diferença como fundamento da justiça social. Como bem observa Barton (2001, p. 90), “[...] a educação inclusiva constitui uma das expressões mais contundentes do compromisso da escola com a transformação das relações sociais de poder que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência”. Assim sendo, promover a inclusão é afirmar a escola como espaço de reconhecimento, pertencimento e emancipação, onde todos os corpos, histórias e saberes têm lugar legítimo. De acordo com Diniz (2007, p. 23), “[...] a inclusão é um gesto

político de recusa ao padrão, um movimento de afirmação da pluralidade como potência transformadora das instituições”. Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser vista como tarefa restrita a um setor da política educacional, mas como princípio organizador de toda a estrutura escolar, desde o currículo até a gestão, desde a formação docente até o financiamento. Reafirmá-la como horizonte ético é, portanto, apostar em uma escola comprometida com a dignidade humana, com a equidade e com a superação de todas as formas de opressão.

Contudo, nesse contexto, é importante destacar que, à medida que o neoliberalismo avança sobre as políticas públicas de educação, consolida-se um modelo de gestão escolar que se ancora na precarização das relações de trabalho¹³, especialmente naquilo que se refere aos profissionais que atuam com os sujeitos mais vulnerabilizados do processo educacional. A terceirização das funções escolares, travestida de inovação ou eficiência, torna-se uma estratégia recorrente de contenção de gastos, deslocando para agentes externos, muitas vezes sem vínculo efetivo e sem formação adequada, a tarefa do cuidado e do apoio à inclusão. Para Magalhães (2021: 290), “[...] o trabalho docente no Brasil vem sendo ressignificado com base na lógica da racionalidade empresarial, em que os vínculos estáveis cedem lugar à informalidade e à flexibilização das condições laborais”. Além disso, as políticas de responsabilização individual e meritocrática, combinadas com cortes sistemáticos de recursos, promovem uma desqualificação simbólica das atividades de apoio escolar e do papel dos cuidadores, como se fossem tarefas secundárias ou acessórias. Conforme apontam Antunes e Pinto (2017, p. 69), “[...] a flexibilização das relações de trabalho e a racionalização de recursos no setor educacional têm legitimado práticas que sacrificam a qualidade do atendimento em nome da eficiência técnica”. Dessa forma, o cuidado, em vez de ser valorizado como prática pedagógica essencial para a inclusão, é relegado à condição de tarefa terceirizável, muitas vezes assumida por estagiários sem remuneração ou com bolsas irrisórias.

[...] crescentemente, a busca da ‘racionalidade instrumental’ do capital vem impulsionando as empresas à flexibilização das relações de trabalho, da jornada, da remuneração, reintroduzindo novas relações e formas de trabalho que frequentemente assumem feição informal. Estamos, portanto, diante de uma nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda a era moderna, aumentando os diversos modos de ser da informalidade

¹³ O modelo de gestão escolar baseado na precarização das relações de trabalho tem se consolidado sob a lógica da racionalidade neoliberal, que valoriza a redução de custos, a flexibilização dos vínculos e a desresponsabilização do Estado. Nesse contexto, observa-se a substituição de profissionais concursados por estagiários, terceirizados e trabalhadores temporários, comprometendo a continuidade pedagógica, o vínculo com a comunidade escolar e a qualidade do atendimento educacional, especialmente no campo da inclusão. Tal modelo enfraquece o sentido público da escola, transformando direitos em encargos e a educação em serviço, o que aprofunda desigualdades e compromete a função social da instituição escolar. Assim, a precarização não é um efeito colateral, mas uma engrenagem central dessa lógica gerencialista. Ver: ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 8. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

e da precarização [...] da qual a terceirização tem sido um de seus elementos mais decisivos (Antunes, 2018, p. 83).

Além disso, convém observar que as políticas educacionais implementadas sob o viés neoliberal não apenas afetam o conteúdo pedagógico, mas, sobretudo, reconfiguram as formas de contratação, remuneração e valorização do trabalho docente e dos profissionais de apoio à inclusão. O ideário da “gestão eficiente” e da “otimização de recursos” serve de justificativa para a introdução de modelos cada vez mais precarizados de atuação profissional, nos quais o vínculo de trabalho torna-se instável, fragmentado e descartável. Frigotto afirma que “[...] a reestruturação produtiva no setor educacional tem como marca a intensificação e a desvalorização do trabalho, refletindo uma lógica onde o capital dita o ritmo da escola” (2010, p. 110). Em paralelo, proliferam contratos temporários, terceirizações e estágios sem supervisão, em nome de uma racionalidade econômica que ignora os impactos pedagógicos e humanos dessas práticas. Como alerta Antunes (2018, p. 157), “[...] a nova morfologia do trabalho, especialmente nos setores públicos, está impregnada de relações instáveis, intermitentes e muitas vezes sem direitos, o que resulta na desproteção generalizada dos trabalhadores”. Em consequência disso, o campo da educação passa a espelhar a lógica empresarial, substituindo a formação sólida pela polivalência precarizada, a continuidade pelo imprevisto, e o cuidado qualificado por ações emergenciais e mal estruturado.

Em consequência disso, a terceirização e a institucionalização de estágios mal remunerados como solução para demandas complexas no campo da educação inclusiva revelam não apenas um descaso com a formação dos estudantes, mas também uma desvalorização explícita das profissões do cuidado. O cuidado, historicamente associado à feminilidade e à domesticidade, é frequentemente tratado como uma função acessória, delegada a figuras transitórias, desprovidas de reconhecimento e de direitos trabalhistas plenos. Magalhães (2021) propõe que “[...] a terceirização do cuidado escancara o desprezo das políticas públicas pelo valor pedagógico, afetivo e formativo do vínculo com os alunos” (p. 297). Assim sendo, ao invés de investir em cuidadores profissionais, com formação específica e vínculo efetivo com a escola, muitas redes optam por substituí-los por estagiários, muitas vezes jovens em formação inicial, sem orientação pedagógica, que exercem funções para além da legalidade de seus contratos. Como afirmam Oliveira e Duarte (2005, p. 46), “[...] a precarização do trabalho docente e de apoio torna-se ainda mais grave quando camuflada sob a roupagem de estágio, pois escamoteia relações laborais com alta exigência e baixa proteção”. Desse modo, as profissões do cuidado tornam-se alvo privilegiado da lógica de substituição e da mercantilização da educação, reproduzindo desigualdades históricas e fragilizando o projeto político-pedagógico da inclusão.

Dessa forma, merece atenção o fato de que as condições de trabalho dos estagiários que atuam na inclusão escolar revelam um quadro alarmante de precariedade e improviso, cujas consequências recaem diretamente sobre os estudantes com deficiência. Muitas vezes, esses estagiários recebem bolsas simbólicas, não têm acesso a supervisão pedagógica adequada, atuam em turnos exaustivos e assumem responsabilidades que excedem, em muito, sua formação inicial. Antunes afirma que “[...] a lógica do estagiário da inclusão é funcional à racionalidade do capital: reduz custos, desobriga o Estado e transfere ao jovem uma tarefa para a qual ele não foi preparado” (2018, p. 161). Além disso, é comum que esses estagiários sejam responsáveis por cuidados íntimos e pedagógicos complexos¹⁴, como acompanhamento individualizado, apoio na comunicação e mediação de crises comportamentais – tarefas que exigiriam formação técnica específica, acompanhamento multiprofissional e suporte institucional contínuo. Como afirmam Sampaio e Sampaio (2009, p. 91), “[...] ao colocar estagiários em funções pedagógicas e de cuidado, sem a devida formação, as redes públicas expõem os alunos com deficiência a situações de negligência e violação de direitos”. Por isso, longe de representar uma política de apoio, essa prática evidencia o descompromisso estrutural com a educação inclusiva como direito humano, substituindo o cuidado qualificado por uma mão de obra barata e desprotegida.

[...] é preciso considerar que muitos estagiários não têm a formação necessária para lidar com a complexidade das demandas educacionais e sociais de alunos com deficiência. Ainda que bem-intencionados, são colocados em situações para as quais não foram preparados, assumindo tarefas que deveriam ser executadas por profissionais especializados. Essa realidade revela a omissão do Estado em garantir um atendimento de qualidade, ao passo que expõe os alunos à violação de seus direitos e os próprios estagiários a situações de estresse, insegurança e frustração (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 91).

Portanto, é fundamental observar que a generalização do uso de estagiários na inclusão escolar não é fruto de uma conjuntura pontual, mas expressão de um projeto mais amplo de desresponsabilização do Estado frente às suas obrigações constitucionais. Ao invés de garantir o provimento de profissionais formados, concursados e com carreira estruturada, recorre-se a arranjos temporários que, embora legalmente frágeis, tornam-se normatizados pela repetição e pela ausência

¹⁴ A designação de estagiários para funções que envolvem cuidados íntimos e pedagógicos complexos configura uma grave distorção da finalidade formativa do estágio e uma violação dos direitos dos estudantes com deficiência. Em muitas redes públicas, esses jovens, ainda em formação inicial, são encarregados de tarefas como higienização pessoal, mediação de comportamentos, adaptação curricular e apoio à comunicação, sem preparo técnico, supervisão adequada ou respaldo legal. Essa prática não apenas expõe os estagiários à sobrecarga emocional e ao risco de adoecimento, como também compromete a qualidade do atendimento educacional e o respeito à dignidade dos estudantes. Dessa forma, o cuidado, em vez de ser reconhecido como trabalho pedagógico qualificado, é relegado a uma função secundária e precarizada. Ver: SAMPAIO, Terezinha A. M.; SAMPAIO, José R. C. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. São Paulo: Áurea Editora, 2009.

de contestação pública. Magalhães (2021) afirma que “[...] a educação pública tem sido atravessada por um modelo de gestão que naturaliza a precariedade e institucionaliza a exceção como regra” (p. 294). Nesse sentido, a improvisação torna-se não uma resposta emergencial, mas uma política sistemática, travestida de racionalidade técnica, que mascara a desestruturação do sistema público de ensino. Como afirmam Oliveira et al. (2019, p. 84): “[...] há uma lógica de substituição do investimento em políticas de valorização profissional por arranjos paliativos, que se perpetuam sob o pretexto da escassez de recursos e da urgência da demanda”. Em outras palavras, o Estado transfere sua responsabilidade à figura do estagiário, sem garantir as mínimas condições de permanência digna, aprendizagem efetiva e bem-estar para os estudantes com deficiência – comprometendo, assim, a própria essência do direito à educação inclusiva.

Ainda assim, apesar das reiteradas denúncias, a lógica gerencialista¹⁵ permanece como matriz dominante na organização do trabalho educacional, promovendo uma reformulação profunda do que se entende por docência, apoio pedagógico e cuidado. O cuidado, que deveria ser compreendido como dimensão estruturante da prática educativa inclusiva, passa a ser reduzido a uma função técnica, operacional e facilmente delegável, desprovida de vínculo, afeto ou projeto formativo. Antunes (2018) aponta que “[...] a racionalidade gerencial redefine o trabalho educativo com base na lógica da produtividade, desqualificando dimensões relacionais, afetivas e éticas que são indispensáveis à inclusão” (p. 144). Assim, a consequência direta disso é a reconfiguração do cotidiano escolar como um espaço administrado sob metas, indicadores e desempenho, em detrimento de processos humanizadores e emancipatórios. Como apontam Machado e Lorete (2019, p. 18), “[...] o cuidado com o outro é substituído por protocolos operacionais, e a escuta pedagógica dá lugar à execução de tarefas padronizadas e descontextualizadas”. Diante desse quadro, em vez de fortalecer o papel do educador como mediador da diferença e promotor da equidade, o modelo neoliberal o transforma em executor de planos, enquanto o cuidado é esvaziado de sentido e deslocado para figuras terceirizadas, pouco valorizadas e muitas vezes invisibilizadas na estrutura da escola.

Em outras palavras, a desvalorização do cuidado no ambiente escolar não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser analisada à luz das hierarquias sociais e de gênero que

¹⁵ A lógica gerencialista, incorporada às políticas educacionais nas últimas décadas, tem se caracterizado pela adoção de princípios empresariais na administração da escola pública, priorizando a eficiência, a produtividade e o controle de resultados em detrimento de valores como equidade, participação democrática e formação integral. Essa racionalidade, inspirada na Nova Gestão Pública, promoveu a fragmentação do trabalho pedagógico, a intensificação da responsabilização individual dos docentes e a difusão de práticas avaliativas meritocráticas. Como consequência, os vínculos coletivos foram enfraquecidos, e a função social da escola foi progressivamente subordinada às metas e indicadores de desempenho. Nesse modelo, o cuidado e a inclusão tendem a ser tratados como custos, e não como princípios estruturantes do direito à educação. Ver: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2004.

historicamente estruturam o mundo do trabalho e a própria organização da escola. As atividades de cuidado – como auxiliar alunos com deficiência na locomoção, alimentação, higiene ou comunicação – são, na maioria das vezes, desempenhadas por mulheres, especialmente jovens, negras e periféricas, o que reforça a lógica interseccional da subalternização. Para Lopes e Fabris, “[...] as funções de apoio e cuidado seguem sendo invisibilizadas porque recaem sobre corpos socialmente desvalorizados, reproduzindo desigualdades estruturais no interior das instituições educativas” (2016, p. 59). De forma complementar, ao transformar essas tarefas em estágios ou funções terceirizadas, reforça-se a ideia de que cuidar não exige formação, nem reconhecimento, nem salário justo – apenas boa vontade e disposição para servir. Como afirmam Machado e Lorete (2019, p. 33), “[...] há uma tendência a associar o cuidado à vocação natural feminina, o que justifica sua desqualificação como trabalho e legitima sua atribuição a figuras precárias ou provisórias”. Assim sendo, o cuidado deixa de ser uma responsabilidade compartilhada pela escola como projeto coletivo e torna-se uma atividade invisível, sobrecarregada e despolitizada – comprometendo não apenas a qualidade da inclusão, mas a própria justiça educacional.

[...] nunca é demais recordar que, como o trabalho tem sexo, são ainda mais intensas as formas e os modos de exploração do trabalho feminino. Quando o olhar se volta para a divisão sociosexual do trabalho, evidencia-se a penalização ainda mais intensa imposta às mulheres terceirizadas. [...] A presença feminina nas camadas mais precárias do trabalho é marcante: são elas as primeiras a serem contratadas para tarefas de cuidado, serviços gerais e apoio, com salários mais baixos e menor proteção. Essa é uma realidade invisibilizada que reforça os vínculos entre gênero, classe e raça no mundo do trabalho precarizado (Antunes, 2018, p. 138).

Assim, pode-se afirmar que a disseminação da lógica do improviso institucional na educação pública tem implicado na fragilização concreta dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito ao atendimento educacional qualificado e contínuo. Ao invés de construir políticas estruturadas e de longo prazo, muitos gestores optam por medidas imediatistas, como a contratação temporária de estagiários ou cuidadores sem formação, o que precariza tanto o trabalho quanto o cuidado oferecido. Para Magalhães (2021), “[...] a improvisação não é apenas um erro de gestão, mas uma forma de governar que naturaliza a exceção e normaliza a falta” (p. 299). Isso significa que as garantias legais, como o direito ao AEE, ao currículo adaptado e à mediação comunicativa, passam a depender da disponibilidade local e das condições orçamentárias do momento, o que gera desigualdades territoriais profundas e violações de direitos cotidianas. Como apontam Oliveira et al. (2019, p. 87), “[...] o atendimento prestado por estagiários não pode ser confundido com política pública, pois não se sustenta nem em termos pedagógicos, nem em termos legais”. Logo, o que deveria ser uma política de suporte à inclusão se converte em uma engrenagem

da precariedade institucional, que afeta diretamente os estudantes com deficiência e compromete o princípio da igualdade de condições para o exercício do direito à educação.

Cabe ressaltar que a alta rotatividade dos estagiários e a descontinuidade de seus vínculos com a escola geram efeitos devastadores sobre os processos de aprendizagem e cuidado dos estudantes com deficiência. A construção de vínculos afetivos, a mediação pedagógica significativa e a adaptação curricular requerem tempo, presença constante e conhecimento acumulado – aspectos que são sistematicamente inviabilizados por contratos de curta duração, horários reduzidos e ausência de supervisão. Para Sampaio e Sampaio (2009), “[...] quando não há continuidade nas relações escolares, o aluno com deficiência perde a referência e a confiança necessárias para sustentar seu processo de aprendizagem e construção de identidade” (p. 104). Além disso, o rodízio constante de estagiários impede a criação de uma memória institucional sobre cada estudante, tornando cada novo vínculo uma experiência de recomeço – algo particularmente danoso para alunos com deficiência intelectual ou transtornos do espectro autista, que se beneficiam de previsibilidade, estabilidade e continuidade. Como alertam Miranda e Filho (2012: 78), “[...] sem vínculo afetivo e reconhecimento, não há possibilidade de desenvolvimento significativo, pois o aluno não se percebe como parte do processo educativo”. Assim, a rotatividade dos estagiários não é apenas um problema administrativo, mas uma questão pedagógica e ética, que compromete a qualidade da inclusão e revela o descompromisso institucional com a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Por isso, é fundamental observar que a substituição do trabalho qualificado por estagiários, especialmente no campo da inclusão, não produz apenas efeitos imediatos no atendimento aos alunos, mas interfere diretamente no ethos da escola pública e na formação cidadã que ela deve promover. Quando o cuidado e a mediação pedagógica são tratados como tarefas improvisadas, mal remuneradas e facilmente delegáveis, a escola transmite a mensagem implícita de que algumas vidas valem menos e que certos direitos podem ser flexibilizados conforme a conveniência administrativa. Assim, Lopes e Fabris (2016) apontam que “[...] a precarização do cuidado no espaço escolar não é neutra; ela comunica aos alunos, professores e famílias qual o lugar social que se atribui à deficiência” (p. 65). Além disso, a presença recorrente de figuras transitórias, que não participam dos projetos pedagógicos da escola e não têm condições de construir pertencimento institucional, compromete a construção de uma cultura escolar democrática, inclusiva e acolhedora. Segundo Bizelli (2014, p. 41), “[...] a fragmentação do trabalho educativo corrói os fundamentos da escola pública, pois rompe com a continuidade, desvaloriza o vínculo e enfraquece o projeto coletivo”. Dito isso, o uso sistemático de estagiários como substitutos dos profissionais da educação comprometem não apenas a qualidade da

inclusão, mas o próprio compromisso ético-político da escola com a formação de sujeitos plenos de direitos.

[...] o capitalismo demanda da escola formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que as ‘novas situações’ são, exatamente, as estratégias de ‘inclusão’ nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador deve desenvolver habilidades e competências –, pedagogia absolutamente contrária à emancipação humana (Padilha & Oliveira, 2013, p. 6).

Contudo, apesar da força das políticas de precarização, diversas redes de educadores, pesquisadores e movimentos sociais têm se mobilizado para denunciar essas práticas e construir alternativas que reafirmem a inclusão como um direito inegociável. A resistência docente se expressa por meio de fóruns, coletivos e sindicatos que pautam a valorização do cuidado, a defesa de concursos públicos e a exigência de políticas estruturadas para o atendimento educacional especializado. Para Frigotto, “[...] a denúncia da precarização é também um gesto de resistência ética, que afirma o valor do trabalho educativo e recusa a lógica da substituição barata e improvisada” (2010, p. 123). Ao mesmo tempo, as universidades públicas, os grupos de pesquisa em educação especial e os profissionais do AEE têm produzido conhecimento crítico sobre os efeitos da terceirização e da informalidade nas práticas inclusivas, desvelando os riscos da generalização do estágio como política de inclusão. Como apontam Antunes e Pinto (2017, p. 72), “[...] é preciso politizar o debate sobre o trabalho na escola, pois o que está em jogo não é apenas a valorização profissional, mas a própria possibilidade de garantir uma educação com justiça social”. Dessa forma, a resistência não se limita à denúncia, mas propõe novos horizontes formativos, políticas de cuidado compartilhado e reinvenções pedagógicas que devolvam à escola sua função social transformadora.

Desse modo, é urgente reconhecer que a precarização do trabalho na educação inclusiva, expressa na terceirização do cuidado, na generalização de estágios mal remunerados e na rotatividade de profissionais não formados, representa uma ameaça concreta ao direito à educação das pessoas com deficiência. A escola pública, ao aceitar essas práticas como parte de sua rotina, desfigura o projeto de inclusão ao transformá-lo em um modelo improvisado, frágil e desigual, que compromete a aprendizagem, o vínculo e a dignidade dos estudantes. Oliveira et al. (2019) afirma que “[...] a adoção de soluções improvisadas no lugar de políticas públicas estruturadas evidencia o distanciamento entre o discurso oficial de inclusão e a realidade vivida nas escolas” (p. 79). Para romper com esse ciclo de precarização, é necessário construir uma política pública de inclusão comprometida com a valorização do cuidado como dimensão pedagógica, com a formação continuada dos profissionais envolvidos e com o financiamento público necessário para garantir sua efetivação. Como afirma Antunes (2018, p.

164), “[...] superar a precarização exige reconhecer o trabalho educativo como um direito de quem ensina e de quem aprende, e não como um custo a ser minimizado”. Assim, cabe afirmar que uma inclusão real e comprometida com a justiça social não pode ser edificada sobre alicerces frágeis: exige investimento, responsabilidade institucional e, acima de tudo, respeito à dignidade de cada estudante.

[...] as redes públicas de ensino, em muitos casos, têm lançado mão de estratégias improvisadas, que não passam por um planejamento de longo prazo, nem se articulam com um projeto pedagógico coletivo. A carência de recursos humanos qualificados e de infraestrutura adequada acaba sendo enfrentada com soluções paliativas, como a contratação temporária de profissionais sem formação específica ou a ampliação das atribuições de estagiários e cuidadores, comprometendo a qualidade do atendimento educacional especializado e distanciando a realidade escolar do discurso inclusivo oficialmente adotado (Oliveira et al., 2019, p. 79).

É importante destacar que, em diversas redes municipais de ensino, o chamado projeto “Estagiário da Inclusão” tem se configurado como uma alternativa emergencial adotada por gestores públicos para suprir a ausência de profissionais habilitados no atendimento educacional especializado. Em muitas dessas localidades, como evidenciado em municípios como Amargosa, Mutuípe, Horizonte e Elísio Medrado¹⁶, os estagiários atuam diretamente com crianças com deficiência, mesmo sem formação adequada, experiência prévia ou supervisão sistemática. Em uma das salas observadas, uma criança com paralisia cerebral severa passou a receber apoio exclusivo de uma estudante de Pedagogia do segundo semestre, que, sem qualquer capacitação específica, tentava empurrar sua cadeira de rodas e ao mesmo tempo mediar atividades com uso de materiais não adaptados. Miranda e Filho afirmam que “[...] a ausência de formação específica traz para escola, principalmente para os docentes, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão” (2012, p. 146). De forma semelhante, conforme alertam Oliveira et al., “[...] a preparação não conseguiu viabilizar de forma satisfatória a inclusão, porque a acessibilidade é precária e a formação profissional insuficiente para atender a demanda dos docentes e técnicos das escolas” (2012, p. 278). Por isso, a presença dos estagiários da inclusão, ainda que bem intencionada, tem representado, na

¹⁶ Nos municípios baianos de Amargosa, Mutuípe, Horizonte e Elísio Medrado, observa-se uma série de desafios na implementação efetiva da educação inclusiva. Estudos apontam que, embora haja iniciativas voltadas para a formação de professores e a criação de políticas públicas inclusivas, ainda existem lacunas significativas na capacitação docente e na infraestrutura das escolas para atender adequadamente os estudantes com deficiência. Além disso, a dependência de estagiários para funções complexas, sem a devida formação e suporte, compromete a qualidade do atendimento e a efetivação dos direitos educacionais desses alunos. Essas questões refletem a necessidade urgente de investimentos contínuos em formação docente, recursos pedagógicos e políticas públicas que garantam a equidade e a inclusão no ambiente escolar. Ver: PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: DALL’ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (Org.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 149. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2025.

prática, uma solução frágil e, muitas vezes, arriscada, diante das necessidades complexas dos estudantes com deficiência.

Além disso, vale destacar que o projeto “Estagiário da Inclusão” tem sido implementado em diferentes municípios brasileiros com respaldo em legislações municipais e termos de cooperação firmada entre prefeituras e instituições de ensino superior. Cidades como Curitiba (PR), Salvador (BA), Juazeiro (BA), São Carlos (SP) e São Luís (MA) formalizaram editais de chamamento público para seleção de estagiários com base na Lei nº 11.788/2008¹⁷, que regulamenta o estágio no Brasil, mas sem garantir os critérios exigidos para o atendimento educacional especializado. Em Salvador, por exemplo, é comum encontrar estagiários da área de Psicologia ou Serviço Social atuando sozinhos em salas de aula com estudantes autistas, sem mediação docente, sem plano individualizado de atendimento e sem supervisão contínua. Para Lopes e Fabris (2016), “[...] a normatização do estágio como substituição de profissionais efetivos é uma transgressão institucional que, ao invés de ampliar direitos, compromete o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência” (p. 57). Em outras palavras, esse modelo de gestão tem utilizado brechas legais para legitimar a precarização e esvaziar o conteúdo ético e pedagógico do cuidado. Como alertam Machado e Lorete (2019, p. 25), “[...] é cada vez mais comum encontrar estagiários como responsáveis por tarefas que exigem alta complexidade, tanto no plano afetivo quanto pedagógico, sem qualquer suporte institucional”. Dessa forma, a institucionalização dos estagiários da inclusão, em vez de garantir direitos, tende a convertê-los em serviços improvisados, marcados por assimetrias legais e insegurança profissional.

Em uma sala do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da zona rural de São Gabriel da Palha (ES), uma estudante com deficiência intelectual moderada e comportamentos autolesivos passou a contar, como única mediação pedagógica e emocional, com uma estagiária de Letras recém-iniciada na graduação. Sem preparo específico ou orientação sistemática, a jovem estagiária tentava conciliar o acompanhamento da aluna com as demandas da professora titular, que frequentemente a requisitava para organizar materiais ou manter a turma em silêncio. Diante dessa

¹⁷ A Lei nº 11.788/2008, conhecida como a Lei do Estágio, estabeleceu as diretrizes para a realização de estágios por estudantes do ensino médio, técnico e superior, definindo seus objetivos educacionais e as condições mínimas para sua implementação. De acordo com a legislação, o estágio deve ter finalidade pedagógica e estar articulado ao projeto do curso, não podendo, em hipótese alguma, substituir profissionais efetivos ou configurar vínculo empregatício. No entanto, em diversas redes públicas, observa-se o descumprimento desses princípios, especialmente no campo da educação inclusiva, onde estagiários vêm sendo alocados para assumir responsabilidades complexas, como o cuidado direto de estudantes com deficiência, sem formação específica ou supervisão adequada. Tal prática não apenas descaracteriza o estágio como experiência formativa, mas também representa uma forma de precarização institucionalizada do trabalho educacional. Ver: BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 15 Abr. 2025.

situação, para Sampaio e Sampaio (2009), “[...] a ausência de supervisão transforma o estagiário em uma figura ambígua: ao mesmo tempo inserida na rotina escolar, mas sem pertencimento ao projeto pedagógico” (p. 107). Durante as atividades de leitura, a estagiária tentava adaptar o conteúdo oralmente, utilizando palavras genéricas como “[...] repete isso aqui” ou “[...] faz igual à coleguinha”, sem utilizar imagens, materiais acessíveis ou estratégias de mediação comunicativa. A aluna, por sua vez, demonstrava inquietação, evitava o contato visual e, em algumas ocasiões, batia em si mesma sem que a estagiária soubesse como agir. Como denunciam Lopes e Fabris (2016, p. 52), “[...] sem formação, os estagiários recorrem a estratégias improvisadas, muitas vezes inadequadas, que podem acentuar o sofrimento escolar dos alunos com deficiência”. Dessa maneira, o cotidiano revela que, longe de promover a inclusão, a presença de estagiários mal orientados pode reforçar o isolamento, o silenciamento e a vulnerabilidade das crianças mais fragilizadas do ambiente escolar.

[...] A gente tem um parâmetro, a Secretaria envia os marcos de aprendizagem. Tudo aquilo que a gente tem que cumprir. E cadê esse currículo diversificado pra essas crianças? Então como não é ainda apresentado, ou se faz os conceitos, ou fica aquela angústia, que aquele menino, ele cresceu, ele avançou, mas não foi suficiente para ir para a turma seguinte, por exemplo. [...] Ficam aqui evidentes as dúvidas e incertezas, até mesmo o sofrimento delas em como agir diante de uma política de inclusão já em curso, sem o suporte técnico e material adequados (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 84).

Somando-se aqueles, em muitas escolas da rede municipal de ensino de Juara, no Mato Grosso, é comum que os estagiários da inclusão ingressem em sala de aula sem qualquer formação prévia sobre deficiência, sem orientações sobre adaptação curricular e, sobretudo, sem saber o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alguns, inclusive, desconhecem que seu papel não substitui o do professor de sala regular nem o do professor do AEE. Para Pacheto et al. (2014: 113), “[...] a falta de clareza sobre o papel do estagiário nas escolas públicas tem gerado confusões, acúmulo de funções e danos pedagógicos concretos aos estudantes com deficiência”. Em uma das escolas visitadas, um aluno com deficiência visual grave foi acompanhado durante dois meses por uma estagiária que não conhecia o uso de reglete, soroban, fontes ampliadas ou softwares de leitura de tela¹⁸. Ela relatava que “[...] lia tudo em voz alta e pedia para ele imaginar as palavras”. Sem apoio

¹⁸ Os recursos de acessibilidade pedagógica são fundamentais para garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, e entre eles destacam-se o reglete, o soroban, as fontes ampliadas e os softwares de leitura de tela. O reglete é um instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual para a escrita em braille, funcionando como uma espécie de régua com células onde são inseridos pontos em relevo com o auxílio de uma punção. O soroban, por sua vez, é um ábaco adaptado que permite o desenvolvimento de cálculos matemáticos por alunos cegos, promovendo a autonomia no raciocínio lógico-matemático. Já as fontes ampliadas consistem em materiais impressos com letras em tamanho maior, destinados a pessoas com baixa visão, facilitando a leitura sem necessidade de equipamentos ópticos. Por fim, os softwares de leitura de tela, como o NVDA e o JAWS, leem em voz alta os conteúdos exibidos no monitor, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão acessem o ambiente digital de forma autônoma. Esses recursos, portanto, não são complementos, mas garantias essenciais de equidade no processo de ensino-aprendizagem. Ver: BRASIL. Ministério da Educação.

técnico, essa “imaginação forçada” se tornou um obstáculo para o aprendizado real e o estudante, aos poucos, deixou de participar das atividades. De forma complementar, Machado e Lorete (2019, p. 21) alertam que “[...] quando não há orientação institucional, o estagiário atua por tentativa e erro, transformando a inclusão em um campo de improvisações que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos”. Em consequência disso, o que deveria ser um apoio formativo transforma-se em um risco real à dignidade e ao direito de aprendizagem dos estudantes.

Ainda assim, mesmo diante de tantas fragilidades, a presença dos estagiários da inclusão tem se expandido sem o devido debate público, e isso tem produzido situações de extremo risco à segurança física e emocional dos estudantes com deficiência. Em uma escola da rede pública de São Luís (MA), um aluno com paralisia cerebral e uso de sonda enteral precisou ser assistido exclusivamente por uma estagiária de Enfermagem do primeiro semestre, que desconhecia os protocolos de higiene e manipulação do equipamento. Sem saber como agir, a jovem estagiária improvisou um suporte com livros e fitas adesivas para manter o frasco de alimentação elevado, o que resultou em refluxo e desconforto intenso para o estudante. Machado e Lorete (2019, p. 30) pontuam que “[...] a precarização do cuidado não afeta apenas a aprendizagem, mas coloca em risco direto a integridade e a vida das crianças atendidas”. Em outra situação, uma estagiária de Psicologia, atuando com um aluno do espectro autista não verbal, foi orientada apenas a “ficar de olho” no comportamento dele. Durante um episódio de crise, a estagiária, assustada, trancou-se no banheiro da sala de professores enquanto o aluno chorava no chão da sala por quase 20 minutos. Para Lopes e Fabris (2016: 68), “[...] a ausência de preparo emocional e técnico dos estagiários pode gerar situações de negligência involuntária, que ferem a dignidade dos alunos e escancaram a ausência de políticas públicas sólidas de inclusão”. Em vista disso, não se trata apenas de questionar a legalidade desse modelo, mas de denunciar os efeitos concretos e cotidianos que ele tem gerado sobre os corpos, as emoções e os direitos das crianças com deficiência nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, não se pode ignorar que os próprios estagiários da inclusão, frequentemente, vivenciam um profundo sentimento de impotência, angústia e solidão diante das situações complexas que enfrentam em sala de aula. Muitos deles relatam crises de ansiedade, medo de errar e sensação de inadequação por serem colocados em situações que exigem saberes que ainda não possuem e para os quais não foram preparados. Em entrevistas realizadas com estagiários atuando em escolas da rede municipal de São Carlos (SP), vários relataram que suas tarefas iam desde acompanhar alunos com

Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2025.

deficiência até trocar fraldas, conter crises e até mesmo fazer a higienização de aparelhos ortopédicos. Sampaio e Sampaio (2009) afirmam que “[...] muitos estagiários da inclusão se sentem desamparados, deslocados, e culpabilizados quando algo não dá certo, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva deles” (p. 117). Além disso, é comum que não tenham horário de planejamento, nem espaços de escuta institucional para partilhar suas dificuldades ou refletir sobre a própria prática. Como apontam Lopes e Fabris (2016, p. 73), “[...] a ausência de um acompanhamento formativo e afetivo transforma o estágio em um campo de desgaste emocional precoce e de reproduções de práticas inadequadas”. Assim, ao invés de serem formados, os estagiários são lançados à linha de frente da inclusão sem mapas, bússolas ou redes de apoio – e isso compromete tanto o seu percurso formativo quanto o direito dos alunos com deficiência a um cuidado qualificado. Sampaio e Sampaio (2009) aprofunda a crítica ao abandono formativo dos profissionais e estagiários, apontando os efeitos emocionais negativos de uma política mal estruturada.

[...] ficam aqui evidentes as dúvidas e incertezas, até mesmo o sofrimento delas em como agir diante de uma política de inclusão já em curso, sem o suporte técnico e material adequados. [...] A importância da formação é um ponto em comum ressaltado por todos. Encontramos referência aos sentimentos de medo, apreensão e insegurança dos professores, o que demonstra um reconhecimento de que possíveis reações afetivas podem interferir na posição deles diante da proposta inclusiva (p. 84).

Ainda assim, apesar da crescente presença dos estagiários da inclusão nas escolas, o que se observa é uma negligência institucional sistêmica no que se refere à criação de políticas públicas que regulamentem, acompanhem e deem suporte efetivo à atuação desses jovens. A maioria dos municípios que adotam esse modelo não oferece formação inicial obrigatória, tampouco estabelece protocolos pedagógicos, éticos ou de segurança que orientem sua atuação cotidiana com os estudantes com deficiência. Para Pacheco et al. (2014: 118), “[...] o que deveria ser um campo de experimentação supervisionada e formativa, como propõe a ideia de estágio, torna-se uma engrenagem improvisada de sustentação da política de inclusão”. Em municípios como Feira de Santana (BA) e Várzea Grande (MT), por exemplo, os estagiários são distribuídos por número de alunos, sem considerar o tipo de deficiência, as necessidades educacionais específicas ou a complexidade da tarefa. Muitos sequer sabem a quem recorrer em caso de emergência ou se têm respaldo jurídico para determinadas ações de cuidado. Como denunciam Machado e Lorete (2019, p. 28), “[...] a ausência de regulamentação clara deixa os estagiários vulneráveis, os alunos desassistidos e os professores sobrecarregados, o que compromete o direito à educação inclusiva de forma generalizada”. Dessa forma, a política da omissão caminha junto com a política da precarização, aprofundando desigualdades e institucionalizando o improviso como método de governo.

Por isso, convém observar que a consolidação do projeto “Estagiário da Inclusão” como prática corrente em muitas redes municipais tem contribuído para a banalização simbólica da própria ideia de inclusão, esvaziando seu sentido político, ético e pedagógico. Quando o acompanhamento de estudantes com deficiência é delegado a figuras em formação inicial, sem vínculo institucional estável, sem formação específica e sem respaldo jurídico, a escola pública transmite uma mensagem ambígua: de que a inclusão é algo secundário, facultativo, facilmente adaptável às restrições orçamentárias. Lopes e Fabris (2016) sinalizam que “[...] a imagem da inclusão torna-se frágil, associada à improvisação, ao descaso e à ausência de prioridade institucional” (p. 76). Essa banalização corrói a legitimidade do discurso inclusivo e desmobiliza esforços coletivos mais sólidos e duradouros. Em conversas informais com docentes de escolas em Cuiabá (MT), foi recorrente a percepção de que os estagiários “quebram um galho”, mas que não têm condições reais de contribuir com o processo pedagógico. Como destacam Miranda e Filho (2012, p. 142), “[...] o excesso de atribuições mal definidas e a sobreposição de tarefas acabam por reduzir o papel do estagiário a um suporte improvisado, sem tempo ou espaço para o vínculo, para a escuta ou para a mediação qualificada”. Assim, o que era para ser uma política de fortalecimento da inclusão transforma-se, lentamente, em mais um fator de descrédito da escola pública como promotora de equidade e justiça.

Dessa forma, é fundamental observar que a presença dos estagiários da inclusão, quando instituída sem clareza de função e sem articulação com o projeto pedagógico da escola, tende a interferir negativamente no planejamento coletivo e na coesão do trabalho docente. Em muitas escolas das redes de Campinas (SP) e Betim (MG), professores relataram que não participam da seleção, nem recebem orientações sobre o perfil ou as funções do estagiário que passará a acompanhar determinado aluno com deficiência. Como consequência, o planejamento de atividades adaptadas, a definição de estratégias de mediação e o uso de recursos pedagógicos acessíveis são muitas vezes delegados exclusivamente ao estagiário, sem acompanhamento da equipe docente. Sampaio e Sampaio pontuam que “[...] a separação entre quem planeja e quem executa enfraquece o sentido de corresponsabilidade e compromete a intencionalidade pedagógica das ações inclusivas” (2009, p. 120). Além disso, há situações em que o estagiário é deslocado de turma ou de escola a cada semestre, o que desestrutura os vínculos já estabelecidos com o corpo docente e exige reinícios constantes. De acordo com Lopes e Fabris (2016, p. 61), “[...] a rotatividade e o imprevisto com que se distribuem os estagiários dificultam a construção de uma proposta pedagógica coesa, duradoura e centrada na singularidade de cada estudante”. Assim sendo, o estagiário, em vez de somar à equipe, muitas vezes é lançado como substituto improvisado de um planejamento que deveria ser coletivo, contínuo e orientado por princípios da educação inclusiva.

[...] destaca ainda a fragilidade na formação docente e implementação de ações para articulação entre a sala de aula comum e o AEE: escasso planejamento; aulas que desmerecem a presença dos surdos; falta de articulação entre docentes comuns e do apoio especializado; atividades desconexas, dentre outros, pois, no dia-a-dia da escola, a maioria das ações é pensada para ouvintes. O processo de ensino-aprendizagem se fragiliza e, por conta disso, ganhando o discurso, por parte dos professores, de não estarem preparados para assumir tal função, delegando ao outro o papel que também é seu (Machado & Lorete, 2019, p. 194).

Em outras palavras, não apenas os estudantes com deficiência são afetados pela precariedade do projeto “Estagiário da Inclusão”, mas os próprios estagiários também vivenciam distorções profundas em seus processos formativos. Em vez de estarem inseridos em contextos de supervisão crítica, reflexão coletiva e diálogo com professores experientes, esses jovens são lançados a cenários de improvisação e sobrecarga emocional que podem marcar negativamente suas trajetórias profissionais. Miranda e Filho (2012) advertem que “[...] a prática do estágio deveria ser um tempo de escuta, de problematização e de elaboração conjunta de sentidos, mas se converte, nesse modelo, em uma vivência de solidão, medo e responsabilização excessiva” (p. 139). Em São Gonçalo (RJ), por exemplo, relatos colhidos junto a licenciandos da Pedagogia e Psicologia apontam que muitos abandonaram o estágio antes do término por não conseguirem lidar com situações como crises de agressividade, convulsões e práticas de contenção física – tudo isso sem apoio institucional. Como denunciam Machado e Lorete (2019, p. 23), “[...] a antecipação de responsabilidades sem suporte formam os estagiários a partir do medo e da impotência, fragilizando seu desejo de continuidade na área da inclusão”. Assim, o estágio, que deveria potencializar vocações, acaba por afastar futuros profissionais da educação inclusiva, reproduzindo o ciclo da escassez, do imprevisto e da desvalorização do trabalho no campo do cuidado.

Apesar dos inúmeros relatos e das evidências empíricas sobre os riscos e limites do modelo dos “Estagiários da Inclusão”, é notável o silêncio das instâncias decisórias nos debates sobre políticas públicas educacionais. Esse silêncio não é neutro: ele opera como uma forma de invisibilização política que mantém práticas precárias à margem da regulamentação, escapando ao controle social e à responsabilização estatal. Pacheco et al. (2014: 116), afirma que “[...] o não reconhecimento formal dessas práticas gera uma zona cinzenta de informalidade institucional que compromete a transparência e a fiscalização das ações voltadas à inclusão”. Em planos municipais e estaduais de educação, é raro encontrar menções explícitas à figura do estagiário como agente do cuidado e da mediação pedagógica – o que evidencia o caráter improvisado e pouco debatido dessa política. Em consequência disso, as secretarias de educação acabam reproduzindo modelos de “boa vontade institucional”, nos quais a inclusão é tratada como um esforço individual de estagiários desamparados, em vez de um compromisso público sistemático. Como apontam Lopes e Fabris (2016, p. 75), “[...] a ausência de

regulamentação específica permite que a figura do estagiário seja explorada como solução provisória permanente, sem que se discutam os impactos dessa prática nos direitos educacionais das pessoas com deficiência”. Em suma, essa invisibilização reforça a naturalização da precariedade como resposta estatal à inclusão, impedindo avanços estruturantes e colocando em risco a efetivação de uma escola realmente inclusiva.

Assim, o modelo do projeto, ao ser institucionalizado como resposta à ausência de profissionais qualificados nas escolas públicas, não apenas precarizam o cuidado, mas compromete a própria lógica da educação inclusiva como política de justiça social. A experiência cotidiana revela, com detalhes e dor, os limites de um sistema que transfere para jovens em formação a responsabilidade por mediar processos pedagógicos e afetivos complexos, sem que lhes sejam garantidas as condições mínimas de formação, supervisão, suporte e reconhecimento. Machado e Lorete (2019) sinalizam que “[...] a inclusão não se sustenta sobre o imprevisto: exige investimento público, formação crítica e compromisso com a dignidade humana” (p. 36). Ao mesmo tempo, persistir nesse modelo é aprofundar desigualdades, naturalizar a substituição do profissional qualificado e silenciar os riscos enfrentados por estudantes com deficiência, cujos corpos e histórias são constantemente atravessados pela negligência institucional. Como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 82), “[...] não se trata apenas de garantir acesso à escola, mas de assegurar um ambiente onde cada sujeito seja acolhido em sua inteireza, com cuidado, respeito e condições efetivas de aprendizagem”. Assim sendo, romper com esse ciclo de precarização não é uma escolha opcional, mas uma urgência ética e política que interpela diretamente o Estado, os sistemas de ensino e a sociedade como um todo.

[...] a inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades e todo um material pedagógico e recurso tecnológico que favoreçam a interação e a aprendizagem. [...] Sabemos que urgente se faz a busca constante pela qualidade da educação (Guilherme, 2017, p. 32).

Antes de qualquer outra consideração, é importante destacar que a presença de estagiários sem formação adequada no contexto da educação inclusiva pode provocar impactos psicossociais profundos nos estudantes com deficiência. Quando o vínculo pedagógico se estabelece com alguém que carece de preparo para compreender as especificidades do outro, corre-se o risco de gerar sentimentos de inadequação, frustração e abandono nos alunos. Em muitas escolas, por exemplo, crianças com deficiência intelectual relatam medo ou retraimento diante da instabilidade de vínculos afetivos com estagiários que não compreendem suas formas de expressão, suas crises emocionais ou suas necessidades específicas. Para Vigotsky (1994: 101), “[...] o aprendizado não é desenvolvimento;

entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Além disso, a ausência de continuidade e de acompanhamento institucional faz com que o estudante não se sinta parte da comunidade escolar, sendo tratado como apêndice de um atendimento improvisado. Como alerta Martinez (2009, p. 172), “[...] enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como um espaço social “sui generis” no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial”. Nesse cenário, é quase impossível garantir o bem-estar emocional e a dignidade dos estudantes com deficiência quando o cuidado pedagógico é delegado a sujeitos sem formação, supervisão e condições laborais mínimas.

Ainda assim, apesar das boas intenções que muitos estagiários trazem para sua atuação nas escolas, é inegável que a fragilidade dos vínculos afetivos e pedagógicos que se constroem entre eles e os estudantes com deficiência comprometem significativamente a experiência escolar desses sujeitos. A ausência de continuidade, somada à rotatividade frequente desses jovens profissionais, impede que se estabeleça um laço estável de confiança, reconhecimento e pertencimento – elementos imprescindíveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia. Para Sampaio e Sampaio (2009), “[...] o vínculo que se estabelece entre educador e educando é, antes de tudo, um espaço de reconhecimento da existência do outro, com suas demandas, silêncios e potencialidades” (p. 122). Em consequência disso, alunos que necessitam de mediações constantes, como aqueles com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou paralisia cerebral, são obrigados a “recomeçar” o processo de construção do vínculo a cada nova troca de estagiário, o que acentua o sentimento de desamparo. Como reforça Lopes e Fabris (2016, p. 66), “[...] a quebra do vínculo não é neutra; ela afeta diretamente a autoimagem, a autoestima e a confiança do aluno, que deixa de se perceber como alguém capaz de aprender e ser acolhido”. Em vista disso, a escola não promove uma inclusão significativa se ela mesma se torna palco da descontinuidade afetiva e da insegurança relacional.

Em consequência disso, não se pode ignorar que a aprendizagem dos estudantes com deficiência – que já exige práticas pedagógicas individualizadas, sensíveis e continuadas – sofre comprometimentos sérios quando a mediação é realizada por estagiários sem preparo específico, sem respaldo institucional e sem vínculo com os projetos pedagógicos escolares. O processo de ensino-aprendizagem não é neutro, e sua eficácia depende, entre outros fatores, da relação entre continuidade, intencionalidade e afetividade. Lopes & Fabris (2016) afirmam que “[...] o acesso ao conhecimento escolar depende, em grande parte, da mediação pedagógica competente, que reconhece as singularidades do sujeito e propõe caminhos alternativos para sua aprendizagem” (, p. 53). No entanto,

quando o estagiário atua de forma solitária, improvisada ou substitutiva, sem apoio de professores especializados ou diálogo com a equipe pedagógica, o aluno tende a ficar isolado das dinâmicas coletivas, o que reforça sua exclusão simbólica. Como afirmam Oliveira et al. (2019, p. 91): “[...] a ausência de mediações qualificadas impacta diretamente no processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que passam a depender de estratégias adaptativas desorganizadas e pouco sistematizadas”. Em outras palavras, ao invés de promover a inclusão, a presença desarticulada dos estagiários pode, paradoxalmente, aprofundar barreiras pedagógicas e afetivas, impedindo que os estudantes avancem na construção de sua autonomia e se sintam, de fato, pertencentes à escola.

[...] a realidade frequentemente revela que muitas famílias se mostram inconformadas por encontrarem em seu caminho as portas da educação fechadas ou, que quando abertas, expõem uma didática ineficiente para um autista, ocasionando frustração nos pais. [...] Apenas os parâmetros legais para a inclusão não garantem que ela ocorra de forma adequada. Alguns estudos apontam que a aceitação do professor e suas atitudes são variáveis importantes para o sucesso da inclusão, aliado aos recursos do ambiente escolar e aceitação dos pares (Machado & Lorete, 2019, p. 88).

Por isso, é fundamental destacar que uma das consequências mais perversas da presença de estagiários despreparados na mediação do processo inclusivo é a invisibilização da singularidade dos estudantes com deficiência. Ao contrário de promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades de cada sujeito, o modelo baseado em improviso tende a padronizar atendimentos, reforçando a ideia de que basta “[...] acompanhar o aluno de perto” ou “[...] ajudar na atividade” para que a inclusão ocorra. Lopes e Fabris (2016 p. 62) pontuam que “[...] a negação da singularidade se expressa quando a diferença é vista como problema a ser corrigido, e não como potência a ser acolhida”. Em uma sala do 5º ano em Itaguaí (RJ), por exemplo, a estagiária responsável por dois alunos autistas utilizava o mesmo roteiro de tarefas visuais para ambos, ignorando as diferenças de linguagem, atenção e interesse de cada criança, o que gerava frustração em um e hiperexcitação no outro. Como observa Mantoan (2003, p. 107), “[...] a escola deve criar meios para que a singularidade de cada aluno se torne visível e atue como elemento de transformação das práticas pedagógicas”. Dessa forma, estamos diante de uma pedagogia “fragmentada” e não centrada no sujeito quando o próprio sistema educacional autoriza intervenções genéricas que não dialogam com a complexidade das vidas que habitam a escola.

Além disso, merece atenção o fato de que a constante descontinuidade na presença dos estagiários, provocada por trocas semestrais, desistências e deslocamentos administrativos, gera impactos emocionais profundos nos estudantes com deficiência, especialmente naqueles que apresentam dificuldades de comunicação ou transtornos do espectro autista. A formação de vínculos

afetivos com adultos de referência é um elemento central para a segurança emocional, para o engajamento na aprendizagem e para o sentimento de pertencimento escolar. Para Sampaio e Sampaio (2009, p. 115), “[...] a previsibilidade das relações e a continuidade das interações são componentes fundamentais para que o aluno com deficiência construa confiança e se sinta acolhido no ambiente escolar”. Quando o aluno é exposto, repetidamente, a figuras que desaparecem de sua rotina sem qualquer transição planejada, isso pode gerar ansiedade, recusa escolar, retraimento ou regressões comportamentais. Como afirma Lopes e Fabris (2016, p. 70), “[...] a fragmentação dos vínculos e a ausência de continuidade no cuidado prejudicam a construção da autoestima e da estabilidade emocional dos alunos com deficiência”. Assim, a rotatividade dos estagiários, longe de ser um detalhe operacional, transforma-se em um fator de risco emocional e educacional para sujeitos cuja aprendizagem está profundamente ancorada na qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos no cotidiano escolar.

Desse modo, convém observar que a ausência de uma mediação qualificada compromete diretamente aspectos centrais do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a autonomia e a socialização – pilares fundamentais para a inclusão escolar plena. Em contextos nos quais os estagiários da inclusão atuam de forma isolada, sem formação específica e sem acompanhamento pedagógico, o processo de interação entre aluno, pares e currículo tende a se reduzir a comandos simplificados, repetições mecânicas e intervenções corretivas. Mantoan (2003, p. 69) afirma que “[...] a linguagem não se desenvolve em um vazio afetivo, mas em contextos significativos de troca, escuta e reconhecimento mútuo”. Ao serem submetidos a práticas centradas no controle do comportamento e na execução de tarefas, sem espaço para expressar desejos, fazer escolhas ou explorar diferentes formas de comunicação, muitos estudantes com deficiência se tornam ainda mais dependentes, reforçando o ciclo da passividade. Como destacam Oliveira et al. (2019, p. 96), “[...] quando não há intencionalidade pedagógica e estratégias adaptadas, a experiência escolar tende a ser reduzida ao acompanhamento físico, o que inviabiliza o desenvolvimento da autonomia e da participação social”. Por isso, não basta ter alguém ao lado do estudante: é preciso garantir mediações que provoquem, acolham e sustentem sua construção subjetiva e cognitiva em direção à emancipação.

Em outras palavras, é fundamental reconhecer que a atuação descontextualizada e improvisada dos estagiários da inclusão pode aprofundar o sentimento de isolamento e exclusão vivenciado por muitos estudantes com deficiência nas escolas públicas. Quando a mediação não é construída a partir do conhecimento sobre o sujeito, suas formas de aprender e interagir, ela se transforma em uma barreira afetiva e simbólica, em vez de uma ponte para a participação. Sampaio e Sampaio (2009, p. 110) afirmam que “[...] o aluno com deficiência sente-se sozinho quando percebe que quem o

acompanha não compreende seus gestos, suas dificuldades, nem suas formas próprias de se expressar”. Em uma escola de ensino fundamental em Jaboatão dos Guararapes (PE), um aluno surdo-mudo permaneceu durante semanas sendo acompanhado por uma estagiária que não sabia Libras e, por isso, comunicava-se apenas por gestos genéricos, como apontar ou escrever comandos no caderno. A criança, incapaz de expressar seus sentimentos e sem mediações que respeitassem sua singularidade linguística, gradualmente passou a se recusar a ir à escola. Como aponta Lopes e Fabris (2016, p. 69), “[...] a exclusão não ocorre apenas pela ausência física, mas também pela presença simbólica negligente, que silencia, reduz e fragmenta a experiência escolar”. Assim sendo, a inclusão torna-se excludente quando não é possível colocar em prática o vínculo e, conseqüentemente, sendo incapaz de reconhecer o sujeito para além da deficiência.

[...] na escola inclusiva é importante que os alunos se sintam bem acolhidos e em segurança, para que se possam entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um ambiente seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, que possui um patrimônio sociocultural, os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento deve-se alargar ao grupo/turma, onde se evidencia a heterogeneidade e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só (Cardoso, 2011, p. 22).

Vale destacar que a falta de continuidade nas interações educacionais, com a rotatividade frequente de estagiários e a ausência de vínculos duradouros, afeta diretamente a constituição da identidade escolar dos estudantes com deficiência. A escola, que deveria ser um espaço de construção de pertencimento e de identidade coletiva, torna-se, nesses casos, um lugar fragmentado e instável, onde a ideia de “ser aluno” perde seu significado. Para Mantoan (2003, p. 73), “[...] a identidade escolar se constrói na convivência, no pertencimento e na continuidade das relações, mas quando essas relações se interrompem repetidamente, o aluno com deficiência não tem oportunidade de se reconhecer como sujeito da educação”. Em escolas de Camaçari (BA), por exemplo, uma criança com síndrome de Down, que deveria contar com atendimento contínuo para desenvolver habilidades sociais e de linguagem, foi acompanhada por três estagiários diferentes durante o ano letivo, sem que houvesse um processo de transição organizado. O resultado disso foi que a criança se viu obrigada a “recomeçar” suas interações e processos de aprendizagem a cada novo vínculo, tornando-se progressivamente mais isolada e resistente ao ambiente escolar. Como afirma Lopes e Fabris (2016, p. 77), “[...] a quebra do vínculo e a falta de continuidade no acompanhamento pedagógico geram um quadro de insegurança e fragmentação da identidade escolar do aluno, que perde a noção de si dentro do processo educacional”. Por isso, a continuidade e a estabilidade dos vínculos são elementos

essenciais para que o estudante com deficiência se sinta pertencente à escola e compreenda o aprendizado como parte de sua construção de identidade.

Em consequência disso, é fundamental observar que a maneira como os estagiários se relacionam com os estudantes com deficiência influencia diretamente no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autorregulação desses sujeitos. Quando a mediação é centrada na tutela, no excesso de controle ou na antecipação constante das ações do aluno, o que se promove, na prática, é a dependência e a passividade – exatamente o oposto do que propõe a pedagogia inclusiva. Para Oliveira et al. (2019, p. 88) “[...] a inclusão não é apenas garantir presença física, mas promover condições para que o aluno construa sua autonomia com base na confiança e no protagonismo” No entanto, em várias escolas da rede municipal de Anápolis (GO), é comum ver estagiários que, por insegurança ou falta de formação, fazem as atividades pelos alunos, respondem por eles nas avaliações orais ou limitam suas interações com os colegas, numa tentativa de “protegê-los” das frustrações do processo educativo. Essa postura, embora aparentemente zelosa, mina a construção da autoria e impede que o estudante enfrente os desafios próprios da aprendizagem. Como alertam Lopes e Fabris (2016, p. 67), “[...] substituir o aluno em suas tarefas, ainda que com boas intenções, é retirar dele a chance de experimentar-se como capaz, como sujeito do seu processo de aprendizagem”. Dessa forma, a presença de um estagiário não pode significar a substituição da ação do aluno, mas sim o suporte necessário para que ele aprenda a agir com autonomia, confiança e sentido de autoria.

Dessa forma, é essencial compreender que a invisibilidade institucional das singularidades dos estudantes com deficiência nos planejamentos escolares contribui para o esvaziamento da proposta pedagógica inclusiva. Muitas vezes, a presença de um estagiário é tomada como justificativa para excluir esses estudantes das discussões pedagógicas, como se o simples acompanhamento individual resolvesse todas as barreiras de acesso e permanência. “[...] O planejamento inclusivo exige que a singularidade do aluno esteja no centro das decisões curriculares, e não à margem, mediada por figuras auxiliares sem integração com o projeto pedagógico” (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 109). Em muitas escolas das redes municipais de Feira de Santana (BA) e Marília (SP), é comum observar que o planejamento das aulas sequer contempla adaptações ou estratégias de mediação para os estudantes com deficiência, sob a justificativa de que “o estagiário está com ele”. Com isso, a escola delega para uma figura sem autoridade pedagógica a função de garantir o acesso ao currículo, desresponsabilizando os professores e esvaziando o compromisso coletivo com a inclusão. Como denunciam Lopes e Fabris (2016, p. 55), “[...] a escola que terceiriza a adaptação curricular e a mediação da aprendizagem reforça a lógica da exclusão, pois afasta o professor da responsabilidade de ensinar a todos os seus alunos”. Assim sendo, para que a inclusão seja efetiva, é preciso romper

com a lógica da transferência e reconhecer que o planejamento é o espaço onde se materializa, ou se nega, a singularidade de cada aluno.

[...] O currículo representa uma estrutura para os professores, os serviços de apoio e as famílias, os quais são responsáveis de forma conjunta pelo planejamento do processo educacional dos alunos. Essa estrutura parece ser mais efetiva para facilitar a inclusão de todos os alunos. Os professores de turma assumem total responsabilidade pelo planejamento e implementação curricular para todos seus alunos. Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos alunos na sala de aula comum. Nessa questão, precisa haver um acordo unânime (Pacheto et al., 2014, p. 38).

Por isso, é importante destacar que a exclusão vivida por muitos estudantes com deficiência não se manifesta apenas por meio da ausência física ou da negação explícita de seus direitos, mas frequentemente se expressa de forma silenciosa, simbólica e subjetiva – por meio da negligência cotidiana de suas necessidades, desejos e singularidades. Quando a escola naturaliza o imprevisto, delega o cuidado a figuras despreparadas ou trata a presença do aluno com deficiência como um detalhe periférico ao processo pedagógico, ela comunica, mesmo que involuntariamente, que aquele sujeito é um “a mais” no sistema. Lopes e Fabris, (2016, p. 80) pontuam que “[...] a exclusão simbólica é aquela que não grita, mas silencia; que não expulsa, mas apaga”. Em uma escola do Distrito Federal, por exemplo, uma adolescente com deficiência múltipla permanecia diariamente na sala de aula acompanhada por uma estagiária que não interagiu com o conteúdo, nem com os demais alunos, apenas mantendo a estudante “ocupada” com papéis e lápis. Ao ser questionada, a professora afirmou: “[...] ela já está incluída porque está aqui dentro”. Como afirma Mantoan (2003, p. 97), “[...] a verdadeira inclusão se faz não apenas com a presença, mas com a participação, o pertencimento e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos”. Assim sendo, a exclusão silenciosa é, talvez, a mais cruel de todas: ela não impede que o corpo esteja presente, mas bloqueia o direito à existência plena dentro do espaço escolar.

Em verdade, cumpre salientar que enfrentar os impactos psicossociais e pedagógicos gerados pela atuação precária dos estagiários da inclusão exige, antes de tudo, um reposicionamento ético e político da escola pública diante da diferença. A inclusão não pode ser tratada como uma tarefa delegada, periférica ou improvisada, mas como uma construção coletiva que pressupõe formação continuada, compromisso institucional e escuta atenta às singularidades dos sujeitos. Para Sampaio e Sampaio (2009, p. 118), “[...] o reconhecimento da diferença como valor educativo demanda rupturas profundas com práticas excludentes e a construção de um novo pacto pedagógico baseado no vínculo, na presença e no respeito”. Isso significa investir na formação de profissionais capazes de escutar, planejar, mediar e acolher – e não substituir essa complexidade por soluções frágeis que colocam em

risco o desenvolvimento emocional, a aprendizagem e a dignidade de milhares de crianças. Como reforçam Lopes e Fabris (2016, p. 85), “[...] o direito à educação inclusiva só se realiza plenamente quando o sujeito com deficiência é reconhecido como protagonista do seu processo formativo, e não como destinatário passivo de práticas paliativas”. Em linhas gerais, portanto, reafirmar a inclusão como direito é também afirmar que não há justiça educacional sem vínculo, sem escuta e sem respeito à singularidade de cada aluno.

Assim, é importante destacar que repensar o modelo de atendimento educacional à luz de uma política pública ética e efetiva exige superar a lógica do improviso e investir em alternativas sustentáveis, comprometidas com a dignidade dos sujeitos envolvidos. Isso implica, antes de tudo, garantir que as práticas inclusivas deixem de ser delegadas a figuras provisórias e passem a ser estruturadas com base em formação sólida, reconhecimento profissional e acompanhamento pedagógico contínuo. Para Bizelli (2014, p. 43): “[...] a política educacional comprometida com a justiça social não se faz com paliativos, mas com ações estruturantes, que reconheçam o valor das pessoas com deficiência como sujeitos de direito”. De igual maneira, é essencial que qualquer proposta de inclusão esteja ancorada em princípios éticos que não relativizem o direito à educação em função de restrições orçamentárias ou interesses administrativos. Como reforça Mantoan (2003, p. 86), “[...] não se trata apenas de colocar o aluno com deficiência na escola, mas de criar condições concretas para que ele aprenda, interaja, pertença e se desenvolva com dignidade”. Em vista disso, é urgente que o debate sobre a inclusão escolar deixe de ser uma questão de gestão e passe a ser tratado como uma prioridade política e pedagógica que exige responsabilidade pública e sensibilidade humana.

Apenas os parâmetros legais para a inclusão não garantem que ela ocorra de forma adequada. [...] Isso denota que não dá para realizar a inclusão na escola apenas por meio de leis e decretos, se não há a efetivação de estratégias pedagógicas, construídas coletiva e democraticamente entre gestão, escola e sociedade. Isso se mostra um processo tenso e desafiador, mas indispensável à efetivação da inclusão escolar (Machado & Lorete, 2019, p. 88).

Além disso, é fundamental compreender que a efetividade de uma política pública de inclusão passa, necessariamente, pela valorização concreta da formação docente, não apenas como capacitação técnica, mas como processo contínuo, reflexivo e ético. Não basta oferecer cursos esporádicos ou conteúdos genéricos: é preciso garantir formação situada, que dialogue com a realidade escolar e com as múltiplas dimensões da deficiência. Para Miranda e Filho (2012, p. 147) “[...] a formação inicial e continuada deve contemplar a complexidade da inclusão, indo além dos aspectos legais ou técnicos, e promovendo uma compreensão sensível das singularidades humanas” Em outras palavras, investir na formação crítica dos professores é reconhecer que eles são mediadores centrais da equidade, e não

meros executores de políticas improvisadas. Como enfatizam Machado e Lorete (2019, p. 35), “[...] a valorização docente não pode ser medida apenas por salários ou horas de curso, mas pelo reconhecimento efetivo do professor como sujeito político e intelectual da prática pedagógica inclusiva”. Por isso, fortalecer a formação docente é também fortalecer a escola como espaço de justiça, pertencimento e transformação.

Dessa forma, convém observar que políticas públicas verdadeiramente inclusivas devem articular, de maneira indissociável, os eixos do cuidado, da qualificação profissional e da sustentabilidade institucional. Não se trata apenas de incluir por decreto ou substituir a ausência do Estado com figuras transitórias, como são os estagiários da inclusão, mas de construir uma política sólida que reconheça o cuidado como dimensão pedagógica e o investimento público como condição para a equidade. Oliveira et al. (2019, p. 92) sinaliza que “[...] a inclusão requer um projeto político-pedagógico que una infraestrutura adequada, apoio técnico especializado e compromisso com a diversidade humana”. De igual maneira, o cuidado precisa deixar de ser percebido como tarefa periférica ou intuitiva, assumida por estagiários ou voluntários, e passar a ser institucionalizado como direito e dever do sistema educacional. Como alertam Lopes e Fabris (2016, p. 71), “[...] a qualificação dos profissionais da inclusão deve estar vinculada a políticas de longo prazo, com critérios claros, remuneração digna e inserção no projeto pedagógico da escola”. Em síntese, não há inclusão real sem estrutura, sem política e sem responsabilização estatal. É nesse tripé – cuidado, qualificação e sustentabilidade – que deve se assentar qualquer proposta séria de educação inclusiva.

Nesse sentido, é importante destacar que um dos pilares para consolidar uma política de inclusão efetiva e ética é a profissionalização do cuidado – ou seja, o reconhecimento formal, institucional e pedagógico de que cuidar é um trabalho qualificado, que exige preparo técnico, respaldo legal e inserção no projeto político-pedagógico da escola. O cuidado não pode ser terceirizado de forma improvisada ou delegado a figuras desassistidas, como tem ocorrido com os chamados “estagiários da inclusão”. Para Machado e Lorete (2019, p. 26): “[...] a prática do cuidado, no contexto escolar, deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não como tarefa auxiliar ou suplementar”. Além disso, é essencial criar cargos públicos específicos, com plano de carreira, formação inicial e continuada, além de supervisão pedagógica, para profissionais que atuarão diretamente na mediação das relações de cuidado com os estudantes com deficiência. Como reforça Lopes e Fabris (2016, p. 58), “[...] sem a valorização institucional do trabalho de cuidado, a inclusão continuará sendo uma promessa não cumprida, sustentada por improvisos que comprometem tanto os alunos quanto os trabalhadores”. Por isso,

cuidar deve deixar de ser visto como um ato de boa vontade e passar a ser entendido como uma função estratégica, que articula ética, política pública e pedagogia da presença.

[...] os desafios postos à educação inclusiva não podem ser enfrentados com ações fragmentadas ou medidas paliativas. É preciso estruturar políticas que garantam a presença de profissionais preparados, reconhecidos e integrados ao projeto pedagógico da escola. A profissionalização do cuidado deve estar no centro dessa agenda, com concursos públicos, planos de carreira e formação permanente (Nunes et al., 2021, p. 134).

4 CONCLUSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciaram que o uso sistemático de estagiários como agentes da inclusão escolar provocou não apenas o esvaziamento do papel pedagógico do cuidado, mas também a distorção dos próprios princípios que orientam uma educação inclusiva comprometida com a dignidade e a equidade. A prática recorrente de delegar funções complexas a sujeitos em processo formativo, sem a devida supervisão, formação ou amparo institucional, demonstrou-se uma medida paliativa, marcada por improvisações e contradições que fragilizaram tanto os vínculos educativos quanto os direitos dos estudantes com deficiência.

Além disso, foi possível constatar que essa forma de mediação precária não garantiu o acesso qualificado ao currículo, tampouco favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, comprometendo a efetividade das práticas pedagógicas em diversos contextos escolares analisados. Em muitas situações, a presença do estagiário funcionou como justificativa para que a escola se afastasse de sua responsabilidade de planejar coletivamente estratégias inclusivas, o que, em última instância, resultou no isolamento simbólico e na sobrecarga emocional de crianças e adolescentes com deficiência.

Vale destacar que os próprios estagiários, ao serem inseridos em um cenário institucional que naturaliza o imprevisto, relataram sentimentos de impotência, medo e insegurança, além de situações em que se viram obrigados a assumir funções para as quais não possuíam qualquer formação. Daí decorre que, em vez de serem agentes formativos em um processo supervisionado, esses jovens foram lançados à linha de frente da inclusão como substitutos precários de políticas públicas que deveriam ser estruturadas, contínuas e baseadas em princípios de justiça social.

Do mesmo modo, convém observar que essa lógica de terceirização do cuidado, por meio da contratação de estagiários, contribuiu para a consolidação de um modelo de gestão educacional que prioriza o baixo custo em detrimento da qualidade do atendimento. A escola pública, nesse cenário, passou a reproduzir práticas que silenciam as singularidades dos sujeitos, normalizam a ausência de profissionais habilitados e precarizam o trabalho educativo como um todo. Assim sendo,

comprometeu-se não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento e reconhecimento dos estudantes.

É fundamental observar que, ao institucionalizar a figura do estagiário como principal mediador da inclusão, o Estado transferiu sua responsabilidade para uma lógica de gestão improvisada, marcada por descontinuidades, informalidade e ausência de compromisso ético. Em consequência disso, a promessa de uma escola inclusiva se tornou frágil e instável, sustentada por práticas que contradizem os fundamentos democráticos da educação pública. Ou seja, o que deveria ser garantia de direito transformou-se em zona de vulnerabilidade e exclusão simbólica.

Ainda assim, é importante ressaltar que a denúncia aqui apresentada não se dirige aos estagiários em si, mas à estrutura que os posiciona de forma solitária, desassistida e desvalorizada. Muitos deles demonstraram sensibilidade, dedicação e esforço, mesmo diante de condições adversas. No entanto, boa vontade não substitui formação, nem improviso é equivalente a política pública. Cuidar é um trabalho pedagógico, técnico e ético, que demanda preparo, reconhecimento e inserção institucional efetiva.

Por isso, a superação desse cenário requer, com urgência, o investimento em políticas educacionais que assegurem a presença de profissionais qualificados, vinculados por concurso público, com formação continuada e integração plena aos projetos político-pedagógicos das escolas. Não se trata apenas de ampliar quadros funcionais, mas de resgatar a centralidade do cuidado como dimensão constitutiva do processo educativo, compreendendo-o como parte da pedagogia e não como tarefa delegável.

Portanto, pode-se afirmar que o uso sistemático de estagiários, em substituição a profissionais da educação especial, comprometeu profundamente os pilares de uma educação inclusiva orientada pela equidade, pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. A improvisação, nesse contexto, revelou-se não como solução emergencial, mas como sintoma de uma estrutura que, ao negligenciar o cuidado, fragiliza a própria noção de justiça social. Assim, o desafio colocado à educação brasileira é o de romper com os alicerces da precarização e construir, coletivamente, uma política de inclusão que esteja à altura da dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOUW, M. Desenvolvendo sistemas de ensino inclusivos: como apoiar escolas inclusivas. Londres: Routledge, 1999.
- AINSCOUW, M. Understanding the development of inclusive schools. Londres: RoutledgeFalmer, 2001.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 16. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 8. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. Capitalismo pandêmico. São Paulo: Boitempo, 2021.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- BARNES, C.; OLIVER, M.; BARTON, L. Disability studies today. Cambridge: Polity Press, 2002.
- BARTON, L. Disability and dependency. London: Routledge, 1989.
- BARTON, L. Disability and society: emerging issues and insights. London: Longman, 1996.
- BARTON, L. Disability, politics & the struggle for change. London: David Fulton, 2001.
- BARTON, L. Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata, 2018.
- BIZELLI, J. L. Caminhos para a escola inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2014.
- BOOTH, T.; AINSCOUW, M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 1998.
- CARDOSO, V. L. Estudantes com deficiência e as políticas de inclusão: tensões e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FÁVERO, O.; ARAÚJO, J. C.; SILVA JR., A. F. A educação especial no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- FARRELL, M.; AINSCOUW, M. Making special education inclusive: from research to practice. London: RoutledgeFalmer, 2002.
- FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. A nova gestão pública na educação: qual o preço da eficiência? São Paulo: Xamã, 2008.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUILHERME, W. D. A educação inclusiva como direito social: desafios e políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2017.

HEHIR, T.; KATZMAN, L. Effective inclusive schools: designing successful schoolwide programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

KRISTIANSEN, K.; VEHMAS, S.; SHAKESPEARE, T. Arguing about disability: philosophical perspectives. London: Routledge, 2008.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2003.

LINTON, S. Claiming disability: knowledge and identity. New York: New York University Press, 2020.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão e educação: desafios da formação docente e da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

LUNARDI PADILHA, A.; OLIVEIRA, M. C. S. Inclusão escolar: práticas pedagógicas e políticas públicas. Curitiba: Appris, 2013.

MACHADO, A. B.; LORETE, M. Educação inclusiva: múltiplas práticas e olhares. Curitiba: Appris, 2019.

MAGALHÃES, J. A. A precarização do trabalho docente na educação básica. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, L. A inclusão escolar na contemporaneidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. Narrative prosthesis: disability and the dependencies of discourse. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

NUNES, A. R. et al. Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2021.

OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educacionais e trabalho docente: tendências e disputas no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PACHETO, P. et al. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe docente. Curitiba: CRV, 2014.

RIDDELL, S.; BANKS, P. Disability, culture and identity. Harlow: Pearson Education, 2005.

ROULSTONE, A.; BARNES, C. Working futures? Disabled people, policy and social inclusion. Bristol: Policy Press, 2005.

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

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHAPESPEARE, T. Disability rights and wrongs. London: Routledge, 2006.

SHAPESPEARE, T. Disability – the basics. London: Routledge, 2018.

SHAPESPEARE, T. Disability research today: international perspectives. London: Routledge, 2015.

SAMPAIO, T. A. M.; SAMPAIO, J. R. C. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. São Paulo: Áurea Editora, 2009.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 5, e4294, 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4294>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Experiência, inclusão escolar e pandemia: desafiando os limites da aprendizagem a partir da experiência dos alunos em tempos de ensino remoto e híbrido. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 4, e4216, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4216>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Quando grafito, existo”: o graffiti como dispositivo para a construção da identidade, resistência e inclusão dos jovens na periferia das cidades brasileiras. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 6, e4383, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4383>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 6, e4554, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4554>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “De portas fechadas e uma infância fragmentada”: a importância da creche e pré-escola para abrir caminhos e garantir uma primeira infância plena no Brasil. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 6, e7843, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/7843>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 7, e8937, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8937>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 8, e6454, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6454>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 8, e10161, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10161>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 9, e7411, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7411>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Sobre “ser filho da mãe”: a influência da ausência materna no desenvolvimento infantil sob as lentes da psicopedagogia de Fernandez e da psicanálise de Winnicott. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, e9587, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9587>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SNYDER, S.; MITCHELL, D. Cultural locations of disability. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: _____. Metodologia das ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho: educação e inclusão. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
ZANCANELLA DEBONA, A. Inclusão escolar: práticas docentes e desafios cotidianos. Curitiba: Appris, 2019.