A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Íria Pinto[1]

Raquel Quirino[2]

INTRODUÇÃO

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão de estudantes com deficiência coloca para a gestão escolar uma questão diretamente relacionada ao projeto formativo da instituição: como assegurar a participação nas atividades curriculares e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam a formação profissional? A resposta envolve decisões sobre planejamento, recursos, avaliação, organização do trabalho docente e articulação entre os serviços de apoio. Essas decisões ganham significado particular quando a EPT é compreendida a partir do trabalho como princípio educativo e da formação omnilateral, orientada à articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia (Saviani, 2007; Ciavatta, 2014).

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelecem garantias importantes para o acesso à educação e para a eliminação de barreiras. No cotidiano institucional, sua concretização envolve também as condições de permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos. Nas atividades laboratoriais, nos componentes técnicos e nas avaliações práticas, essas condições dependem de como a instituição organiza o ensino e identifica os obstáculos à participação dos estudantes.

A apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos constitui parte do direito à formação dos estudantes com deficiência. Por isso, medidas de acessibilidade precisam ser examinadas em relação ao currículo efetivamente desenvolvido, às exigências essenciais de cada componente e às oportunidades oferecidas para que os estudantes demonstrem o que

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). iria.cefet.regular@gmail.com.br

[2] Doutora em Educação para Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Pós-doutorado pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). raquelquirino@cefetmg.br

ISSN: 2358-8829

aprenderam. A perspectiva da formação omnilateral permite interrogar tanto a exclusão de atividades quanto a oferta de tarefas simplificadas que empobrecem a experiência formativa (Saviani, 2007; Ciavatta, 2014).

A gestão escolar participa desse processo ao definir prioridades institucionais, distribuir responsabilidades e favorecer a colaboração entre docentes, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e demais setores de apoio, respeitadas as atribuições de cada instância. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode conferir continuidade a essas decisões, desde que suas diretrizes encontrem correspondência nas condições de trabalho, nos procedimentos de acompanhamento e na participação da comunidade educativa (Barbosa, 2022).

A questão que orienta o artigo é: de que maneira a gestão escolar democrática pode articular os princípios da formação omnilateral às condições institucionais necessárias à inclusão de estudantes com deficiência na EPT? Essa indagação considera as barreiras pedagógicas, atitudinais e organizacionais, bem como o risco de as iniciativas inclusivas permanecerem concentradas em declarações e procedimentos administrativos.

O objetivo é analisar o papel da gestão escolar na construção de condições para uma formação omnilateral inclusiva na EPT, mediante revisão bibliográfica e análise documental. A discussão articula a trajetória da educação profissional e da Educação Especial, os fundamentos do trabalho como princípio educativo, o capacitismo e a organização institucional dos apoios. Como resultado da interpretação teórica, argumenta-se que a gestão pode favorecer a integração entre planejamento, práticas pedagógicas e acompanhamento da trajetória estudantil; a efetividade dessas articulações, entretanto, requer investigação das condições concretas de cada instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético como perspectiva de interpretação das relações entre educação, trabalho e desigualdade (Saviani, 2007). As categorias de historicidade, totalidade e contradição orientam a leitura dos documentos e da literatura, particularmente no exame das tensões entre o direito à educação inclusiva, a organização do trabalho escolar e os objetivos da formação profissional. O estudo não inclui entrevistas, observações ou mensuração de resultados institucionais.

ISSN: 2358-8829

O corpus documental compreende os marcos normativos indicados no estudo original: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.892/2008, Lei nº 13.146/2015, Decreto nº 12.686/2025 e Portaria MEC nº 421/2026. A revisão bibliográfica mobiliza trabalhos sobre formação omnilateral, gestão escolar, Educação Especial, acessibilidade e capacitismo, entre eles Saviani (2007), Ciavatta (2014), Pletsch (2009), Sassaki (2009), Barbosa (2022) e Quirino (2026). O material foi organizado em três eixos interpretativos: trajetória histórica e normativa; fundamentos da formação omnilateral; e condições institucionais de inclusão e trabalho colaborativo. A análise é temática e argumentativa, apoiada no confronto entre os pressupostos das obras e as responsabilidades previstas nos documentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Percurso histórico e contradições da EPT e da Educação Especial no Brasil

A leitura conjunta das trajetórias da EPT e da Educação Especial permite identificar uma tensão que não se resolve apenas com a expansão de matrículas. A educação profissional foi historicamente organizada por diferentes expectativas de formação, enquanto o atendimento às pessoas com deficiência se constituiu, em grande medida, em instituições e serviços especializados. A aproximação entre esses campos exige discutir: quais conhecimentos se tornam acessíveis, quais sujeitos participam das experiências formativas e quais responsabilidades são assumidas pelas instituições? A ampliação do direito à educação oferece o fundamento jurídico dessa aproximação; sua concretização envolve as escolhas curriculares e organizacionais que definem o cotidiano da escola.

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão amplia a complexidade da gestão. Um estudante pode transitar por disciplinas de formação geral, componentes técnicos, laboratórios e projetos institucionais. A identificação de barreiras requer diálogo entre setores que frequentemente operam com rotinas distintas, demonstrando que o desafio da inclusão atravessa toda a organização e não se restringe a um único serviço ou etapa do percurso formativo.

A trajetória da EPT no Brasil permite compreender por que a formação profissional permanece atravessada por disputas quanto à finalidade da escolarização. A literatura de Saviani (2007) e Ciavatta (2014) situa a separação entre educação geral e preparação para o trabalho nas relações históricas de classe. As raízes da EPT remontam a 1809, sob D. João VI, com a criação do Colégio das Fábricas, de caráter assistencialista e de controle social. Em 1909,

ISSN: 2358-8829

o Decreto nº 7.566 criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, origem da Rede Federal, voltadas aos desfavorecidos sob viés moralizador (Ciavatta, 2014). Na década de 1940, sob o Estado Novo, a Reforma Capanema e o Sistema S (SENAI em 1942 e SENAC em 1946) consolidaram a formação técnica sob delegação patronal, aprofundando o dualismo estrutural: ensino propedêutico para as elites e habilitação operacional rápida para a classe trabalhadora (Ciavatta, 2014; Saviani, 2007). A legislação educacional expressa essas oscilações. O Decreto nº 2.208/1997 separou a educação técnica do ensino médio, enquanto o Decreto nº 5.154/2004 retomou a integração. A Lei nº 11.892/2008 instituiu os Institutos Federais, consolidando o ensino integrado. Reformas posteriores, como as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, mantêm em debate a relação entre formação geral e itinerários técnicos. Para a inclusão, a oferta de currículos diferenciados a estudantes com deficiência pode tanto ampliar a participação quanto limitar trajetórias quando implicar a supressão de conhecimentos essenciais.

Como destacam Barbosa (2022) e Bueno, Bueno e Portilho (2023), o atendimento às pessoas com deficiência seguiu uma trajetória paralela de lutas contra a invisibilidade e a segregação. Iniciado no século XIX com instituições filantrópicas e médico-pedagógicas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), o modelo assistencialista predominou até a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que afirmaram o dever estatal do Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular, marco impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994) e pela Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. A PNEE-PEI (2008), a LBI (2015), o Decreto nº 12.686/2025 (PNEEI) e a Portaria MEC nº 421/2026 reafirmaram a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

O trabalho como princípio educativo e o horizonte da omnilateralidade

No plano curricular, o princípio educativo do trabalho permite examinar a diferença entre executar uma tarefa e compreender o processo de que ela participa. Aprender a operar um equipamento, por exemplo, pode integrar a formação técnica, mas a formação integrada pressupõe também conhecer os princípios científicos, as condições de segurança, os efeitos sociais e as relações de trabalho vinculadas a essa operação. Para estudantes com deficiência, o desafio institucional consiste em criar condições de acesso a essas diferentes dimensões. Uma adaptação que preserve apenas a execução simplificada da tarefa pode restringir o alcance da formação; uma mediação pedagogicamente justificada busca conservar sua densidade conceitual.

ISSN: 2358-8829

A concepção de trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007; Ciavatta, 2014) parte do reconhecimento de que os seres humanos produzem sua existência pelo trabalho, desenvolvendo conhecimentos e relações sociais. Sua incorporação à EPT exige vincular as técnicas aos fundamentos científicos e históricos da produção. Nas comunidades primitivas, de propriedade coletiva, havia identidade entre trabalho e educação. Contudo, como explicita Saviani (2007, p. 155), "a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários." Essa fratura cindiu a educação em escolarização contemplativa para a elite e aprendizagem direta do trabalho manual para os trabalhadores.

O capitalismo e a Revolução Industrial aprofundaram esse dualismo ao transferir o saber fazer do trabalhador para a maquinaria automatizada. A simplificação operacional passou a exigir qualificação técnica mínima para a classe trabalhadora, reservando a escola propedêutica aos futuros dirigentes (Saviani, 2007). Em contraponto, o trabalho como princípio educativo na EPT busca revelar os fundamentos científicos da produção, promovendo a transição do "reino da necessidade ao reino da liberdade" (Saviani, 2007, p. 164). Isso exige que as adaptações para estudantes com deficiência superem o mero treinamento operacional, garantindo acesso ao núcleo conceitual do currículo.

A omnilateralidade, entendida como horizonte formativo, oferece uma concepção de formação humana integral que abrange dimensões intelectuais, culturais, técnicas, políticas e sociais (Ciavatta, 2014). Longe de uma promessa abstrata, orienta a gestão escolar a avaliar criticamente o que a instituição oferece: quais dimensões do conhecimento são valorizadas e que possibilidades de participação são efetivamente abertas? Na educação inclusiva, essa perspectiva combate o direcionamento exclusivo de estudantes com deficiência a atividades simplificadas, exigindo mediações que garantam o estudo dos mesmos fundamentos, com recursos, percursos e formas de expressão adequados às condições de aprendizagem de cada estudante.

Inclusivismo Retórico-Instrumental, capacitismo e a inclusão como experiência coletiva

O Inclusivismo Retórico-Instrumental – IRI (Quirino, 2026) pode ser mobilizado para examinar a relação entre os instrumentos de gestão e as finalidades educacionais que deveriam orientar sua utilização. Um plano institucional de acessibilidade, por exemplo, informa a existência de uma diretriz formal; sua relevância para a inclusão depende de como essa diretriz

ISSN: 2358-8829

repercute nas atividades de ensino e nas condições de participação. A mesma distinção vale para registros de atendimento e relatórios administrativos. Esses documentos podem contribuir para o acompanhamento, desde que sejam interpretados em conjunto com informações sobre as barreiras enfrentadas, as decisões pedagógicas e as experiências dos estudantes. A crítica, portanto, dirige-se à insuficiência de tomar a formalização como evidência conclusiva.

O capacitismo introduz uma dimensão adicional porque os critérios de capacidade também participam da definição do que se considera desempenho satisfatório. Na educação profissional, a exigência de segurança e de domínio de conhecimentos técnicos é legítima; o problema surge quando se confundem os objetivos essenciais de uma atividade com modos únicos de executá-la ou demonstrar aprendizagem. A avaliação de uma competência pode requerer determinadas condições de realização, mas a instituição precisa justificar pedagogicamente quais requisitos são indispensáveis e quais podem ser acessibilizados. Essa distinção impede tanto a exclusão baseada em pressupostos sobre a deficiência quanto o rebaixamento automático das expectativas de aprendizagem.

A distância possível entre garantias normativas e experiências de escolarização constitui um problema para a análise da inclusão na EPT. Quirino (2026) denomina Inclusivismo Retórico-Instrumental (IRI) a categoria crítica voltada a examinar configurações nas quais discursos, dispositivos e procedimentos de inclusão adquirem centralidade institucional sem demonstração correspondente de seus efeitos formativos. Essa categoria oferece uma chave de interpretação para a gestão escolar, desde que sua utilização não substitua a investigação das práticas e de suas consequências.

Na dimensão retórica do IRI, a afirmação institucional de compromisso com a diversidade pode produzir uma imagem de inclusão que não informa, por si, sobre a experiência dos estudantes. Na dimensão instrumental, o cumprimento de rotinas, o registro de matrículas e a formalização de planos podem tornar-se os principais parâmetros de avaliação da política. A articulação dessas dimensões exige examinar se as providências adotadas modificam barreiras, condições de participação e possibilidades de aprendizagem (Quirino, 2026). O presente artigo mobiliza a categoria para formular questões de análise; não apresenta dados empíricos suficientes para atribuir essa configuração a uma instituição específica.

A crítica ao capacitismo aprofunda essa indagação ao considerar como expectativas de desempenho, autonomia e produtividade participam da organização escolar. Campbell (2009) permite compreender o capacitismo como produção de padrões normativos de capacidade que hierarquizam sujeitos. Na EPT, tais padrões podem interferir na definição de tarefas, na

ISSN: 2358-8829

avaliação de competências e na distribuição das oportunidades de aprendizagem. A redução das expectativas acadêmicas e a exclusão de atividades técnicas são riscos a examinar, sem presumir sua ocorrência em todas as instituições. Também o Desenho Universal para a Aprendizagem, quando mobilizado, requer articulação com os objetivos curriculares e análise de seus efeitos concretos, para evitar sua redução a um repertório descontextualizado de técnicas (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Quirino, 2026).

A compreensão da inclusão como experiência coletiva, mobilizada por Balbino e Souza (2025), contribui para situar as responsabilidades da comunidade escolar. Professores, equipes de apoio, gestores e estudantes participam da identificação de barreiras e da elaboração de respostas pedagógicas. As dimensões de acessibilidade sistematizadas por Sassaki (2009) - arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal - oferecem pontos de atenção para o planejamento institucional. Seu valor analítico depende da relação entre as providências adotadas e as atividades formativas concretas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da articulação entre os referenciais examinados decorre que a gestão escolar contribui para a formação omnilateral inclusiva quando transforma as diretrizes do PPP em decisões sobre currículo, condições de trabalho e acompanhamento pedagógico. Essa possibilidade envolve alocar recursos diante de demandas por materiais acessíveis, equipamentos, adequações físicas e tempo coletivo, impondo decisões justificadas publicamente e revistas conforme as necessidades. O planejamento participativo torna explícitos os critérios de prioridade, embora a participação em reuniões não garanta a distribuição equitativa das condições de aprendizagem. A perspectiva omnilateral oferece o critério de orientação: as escolhas institucionais devem ser examinadas segundo suas consequências para o acesso aos conhecimentos e às experiências formativas, inclusive nos componentes técnicos com infraestrutura específica.

As relações entre gestão democrática e inclusão observam-se na passagem entre as decisões e a sua execução. Uma deliberação sobre acessibilidade curricular precisa chegar ao planejamento das disciplinas, aos materiais e às avaliações; de outro modo, permanece restrita ao registro institucional. Acompanhar esse percurso demanda identificar responsáveis, prazos, recursos e espaços de revisão, sem reduzir a avaliação à conferência burocrática de tarefas cumpridas.

ISSN: 2358-8829

A categoria do Inclusivismo Retórico-Instrumental (IRI) torna possível formular perguntas mais precisas sobre a gestão: o registro de matrícula é acompanhado de informações sobre participação nas atividades? Os planos de apoio orientam mudanças nas condições de ensino? Há acompanhamento das barreiras identificadas e das respostas institucionais? Essas questões derivam de Quirino (2026) e permitem distinguir procedimentos da investigação de seus efeitos. A passagem de diretrizes para decisões verificáveis ilustra-se por um encadeamento de questões: quais conhecimentos são essenciais ao componente curricular; que obstáculos impedem sua apropriação; quais recursos e mediações podem ser mobilizados; quem responde por sua implementação; e que informações permitirão avaliar sua adequação? Esse percurso aproxima o planejamento da responsabilidade institucional sem converter a inclusão em simples controle de formulários.

A articulação entre AEE, NAPNE, assistência estudantil e corpo docente exige diferenciar atribuições de coordenação, ensino e apoio. À gestão cabe organizar condições e fluxos institucionais; aos docentes, planejar e avaliar a aprendizagem; aos serviços especializados, oferecer conhecimentos e recursos pertinentes, sem substituir a função do professor. Como discutem Glat, Pletsch e Fontes (2007) e Pletsch (2009), em cursos técnicos, a diversidade de ambientes amplia situações que exigem planejamento conjunto. Atribuir toda a responsabilidade a um profissional especializado fragmenta o trabalho pedagógico. Há ainda a distinção entre apoio individualizado e individualização da responsabilidade: o primeiro assegura condições equitativas; a segunda ocorre quando a instituição transfere a um único profissional ou ao estudante a tarefa de enfrentar barreiras produzidas pela organização escolar.

A gestão cria condições para o planejamento colaborativo ao prever reuniões, comunicação entre equipes e acompanhamento. Instrumentos como Estudo de Caso, PAEE e PEI devem ser compreendidos em relação às normativas e à organização local, garantindo que a discussão alcance as práticas: que barreira foi identificada, que alteração pedagógica foi realizada e como se acompanhou a participação do estudante?

Em cursos técnicos, nos quais avaliações escritas, práticas, relatórios e trabalhos em grupo aferem saberes distintos, a escolha de instrumentos acessíveis precisa partir da competência examinada. A instituição pode diversificar formas de apresentação e resposta sem alterar conhecimentos essenciais. Essa articulação integra a avaliação ao planejamento inclusivo, demandando atenção à temporalidade da escolarização e à escuta dos estudantes.

Quanto à permanência estudantil, informações sobre frequência, retenção e conclusão respondem a perguntas diferentes daquelas relacionadas à aprendizagem e participação. A

ISSN: 2358-8829

continuidade da matrícula pode coexistir com participação limitada, exigindo interpretar indicadores junto aos registros pedagógicos. Canais de gestão democrática, como conselhos e colegiados, tornam visíveis barreiras que os dados não captam. Da mesma forma, a formação continuada ganha efetividade quando se vincula a problemas pedagógicos reais.

As proposições reunidas apontam para uma agenda de investigação da efetivação da inclusão na EPT. Uma pesquisa empírica pode articular documentos de gestão, registros e relatos de sujeitos para examinar convergências e discrepâncias entre o planejado, o realizado e os efeitos demonstráveis. A Inclusão Baseada em Evidências (IBE), conforme Quirino (2026), oferece a referência teórico-metodológica por meio de suas dimensões relacionais e procedimentos de triangulação. A definição de atribuições, a formação continuada, a escuta dos sujeitos e a revisão de estratégias constituem diretrizes fundamentadas para a consolidação da gestão inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental permitiu relacionar a defesa da formação omnilateral às responsabilidades da gestão escolar na inclusão de estudantes com deficiência na EPT. A história da educação profissional evidencia disputas sobre o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, e os marcos legais ampliaram o reconhecimento do direito à escolarização. A questão que permanece para as instituições é como traduzir esse direito em condições de participação nas atividades que compõem o currículo.

A categoria do Inclusivismo Retórico-Instrumental (IRI), formulada por Quirino (2026), contribui para interrogar a distância entre compromissos declarados, procedimentos administrativos e resultados formativos. Seu emprego neste artigo tem caráter interpretativo: a pesquisa não examinou trajetórias estudantis, documentos internos de uma instituição ou práticas observadas que permitissem diagnosticar empiricamente manifestações do IRI.

O papel da gestão escolar, conforme discutido, envolve a coordenação do PPP, a articulação entre professores e serviços de apoio e a criação de condições para o planejamento compartilhado. O estudo sugere que tais mediações são relevantes para enfrentar a fragmentação das responsabilidades e favorecer a continuidade dos apoios. A existência dessas ações, entretanto, não constitui prova suficiente de inclusão efetivada.

A Inclusão Baseada em Evidências (IBE), proposta por Quirino (2026), oferece uma arquitetura teórico-metodológica para investigar a efetivação da inclusão. Suas três dimensões

analíticas são relacionais, sem hierarquia ou sequência obrigatória, e se articulam por triangulação intradimensional, interdimensional e integrada. A referência à IBE permite indicar a necessidade de confrontar diferentes evidências sobre condições institucionais e experiências formativas; não significa que a presente revisão tenha operacionalizado essa arquitetura.

Como encaminhamento para a pesquisa e para a gestão, destaca-se a importância de documentar as barreiras identificadas, as decisões pedagógicas adotadas, a participação dos estudantes e os efeitos observáveis ao longo do percurso escolar. A produção e a interpretação dessas informações podem contribuir para decisões institucionais mais fundamentadas, desde que respeitem as singularidades dos sujeitos e os limites das evidências disponíveis. Estudos empíricos poderão examinar em que condições a coordenação entre gestão, docência e apoios especializados favorece a formação omnilateral.

Conclui-se, nos limites desta pesquisa bibliográfica e documental, que a gestão democrática constitui uma mediação institucional relevante para aproximar o direito à inclusão do projeto de formação omnilateral. Sua contribuição efetiva permanece uma questão a ser demonstrada mediante investigação das práticas, das condições de escolarização e dos resultados formativos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Gestão escolar; Educação omnilateral; Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALBINO, J.; SOUZA, M. B. O direito de aprender com o outro: a inclusão como experiência coletiva e não individual. **Revista ARACÊ**, v. 7, n. 8, p. e7006, 1 ago. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev7n8-019. Acesso em: 18 jul. 2026.

BARBOSA, A. M. **A inclusão escolar de estudantes com deficiência no IF Baiano Campus Alagoinhas**: desafios e possibilidades para a gestão escolar comunitária. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Alagoinhas, 2022.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. especial, p. 1-8, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Regulamenta a execução, os instrumentos de acompanhamento e a governança da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12-16, 18 maio 2026.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**: territories, objects, disability and desire. London: Palgrave Macmillan, 2009.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 15 jul. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678. Acesso em: 19 jun. 2026.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 14 out. 2026.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010. Acesso em: 23 out. 2026.

QUIRINO, Raquel. **Inclusão em disputa:** crítica ao inclusivismo retórico-instrumental e às racionalidades contemporâneas da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Relatório de estágio pós-doutoral. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2026.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 12, n. 68, p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 1 maio 2026.