

ENTRE DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADES: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

BETWEEN HUMAN RIGHTS AND INTERSECTIONALITIES: TEACHER EDUCATION FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT IN BRAZIL

Francisco Emison da Costa Benício¹

Orientadora: Dra. Luciana Dantas Mafra²

Resumo

Este artigo aborda a relação entre educação inclusiva, formação docente e Direitos Humanos no contexto educacional brasileiro. Destaca-se a importância da qualificação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as legislações vigentes e as práticas pedagógicas inclusivas. Apesar dos avanços normativos, persistem desafios como a falta de formação inicial e continuada. Defende-se a necessidade de investimentos na capacitação docente e na consolidação da Educação em Direitos Humanos como parte fundamental da formação dos educadores. Esse estudo tem como objetivo geral compreender os desafios e as possibilidades da formação de professores para o AEE, à luz dos Direitos Humanos e da perspectiva interseccional da educação inclusiva. Conclui-se que apenas por meio de uma educação equitativa e voltada para a diversidade será possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise de documentos oficiais, artigos científicos e livros.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Direitos Humanos; Atendimento Educacional Especializado; Diversidade; Equidade.

Abstract

This article addresses the relationship between inclusive education, teacher training, and Human Rights within the Brazilian educational context. It highlights the importance of teacher qualification for Specialized Educational Support (AEE), taking into account current legislation and inclusive pedagogical practices. Despite legal advancements, challenges such as the lack of initial and ongoing training persist. The need for investment in teacher education and the consolidation of Human Rights Education as a fundamental component of teacher preparation is emphasized. The general objective of this study is to understand the challenges and possibilities of teacher training for AEE in light of Human Rights and the intersectional perspective of inclusive education. It concludes that only through equitable education focused

¹ Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio do Ceará.

² Professora associada da UFERSA. Departamento de Linguagens e Ciências Humanas.

on diversity will it be possible to build a fairer and more inclusive society. This is a qualitative, exploratory research based on the analysis of official documents, scientific articles, and books.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Human Rights; Specialized Educational Support; Diversity; Equity.

1. INTRODUÇÃO

Começamos nossa reflexão relembrando o poderoso verso da música "Cálice", de Chico Buarque e Gilberto Gil: "Pai, afasta de mim esse cálice / De vinho tinto de sangue" (BUARQUE; GIL, 1973). Essa canção, lançada no período da ditadura militar, traz à tona a repressão e a violação dos direitos fundamentais de maneira velada, mas profunda. O "cálice" simboliza o sofrimento, a opressão e a resistência contra a negação da liberdade e dos Direitos Humanos. Ao evocar essa imagem, somos convidados a refletir sobre os desafios contínuos que as sociedades enfrentam para garantir que esses direitos sejam efetivamente respeitados e protegidos.

A metáfora presente na canção torna-se ainda mais significativa ao refletirmos sobre a educação inclusiva e a formação docente, áreas nas quais as violações de direitos humanos continuam a ocorrer, muitas vezes por falta de compreensão ou pela manipulação das informações. Os Direitos Humanos (DH) ainda são pouco compreendidos e debatidos, permanecendo atrelados a concepções ultrapassadas e interpretações distorcidas (XAVIER; VASCONCELOS; XAVIER, 2018).

Em contextos onde tais direitos são ignorados, desrespeitados ou sistematicamente violados, a consolidação de um verdadeiro Estado de Direito torna-se inviável. A dificuldade de ampliar a compreensão sobre os DH também se relaciona à influência de setores midiáticos tendenciosos e a discursos oportunistas que distorcem seus princípios, alimentando a desinformação. Além disso, as classes sociais dominantes tendem a preservar esse cenário de desconhecimento, já que ele favorece a manutenção das desigualdades estruturais e sustenta as disparidades socioeconômicas que lhes beneficiam (XAVIER; VASCONCELOS; XAVIER, 2018).

No entanto, esses direitos são conquistas históricas resultantes da luta por melhores condições de vida, marcadas por desafios e embates desde os primórdios da organização social. Ao longo da história, os DH foram incorporados às legislações dos países mundo afora, começando pela Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 1789 pela Assembleia Nacional Francesa. Em 1791, uma nova versão dessa declaração consolidou

direitos fundamentais, inalienáveis e universais. Posteriormente, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada, tendo como referência os princípios estabelecidos nos documentos anteriores (XAVIER; VASCONCELOS; XAVIER, 2018).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 formalizou o Estado Constitucional de Direitos, reafirmando os compromissos com a dignidade humana e a igualdade. Os Direitos Humanos são garantias fundamentais para o exercício dos demais direitos, incluindo a educação inclusiva e a valorização da diversidade, áreas historicamente marginalizadas, especialmente em democracias frágeis. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) reforça que a educação deve ser universal e inclusiva, promovendo o respeito às diferenças, a compreensão mútua e a cooperação entre nações e culturas (XAVIER; VASCONCELOS; XAVIER, 2018).

Presente em todas as esferas da sociedade, desde o âmbito global até as dinâmicas do cotidiano, os DH são constantemente reafirmados ou negados, protegidos ou violados. No Brasil, o Estado tem desenvolvido políticas públicas voltadas à proteção e promoção desses direitos, muitas vezes em resposta às demandas sociais. Entretanto, apesar dos avanços normativos, desafios como impunidade, violência, desigualdade social, corrupção e discriminação ainda dificultam a plena efetivação desses direitos (CANDAU, 2012).

A educação possui um papel central nesse contexto. O desafio atual reside na conciliação entre igualdade e diversidade, promovendo tanto a redistribuição de oportunidades quanto o reconhecimento das especificidades dos indivíduos. A relação entre direitos humanos e educação é direta, sendo a educação considerada um direito social pertencente à segunda geração dos direitos humanos. Em nosso país, houve avanços significativos nesse campo, principalmente no que se refere à universalização do ensino e à busca pela equidade (CANDAU, 2012).

A educação como um direito social, é um dever do Estado, estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Além do artigo 5º, outros dispositivos legais, como o artigo 205, reforçam que a educação deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). (CANDAU, 2012) Candau (2012) relata que a Constituição Cidadã fortaleceu a afirmação dos Direitos Humanos em terras brasileiras, pois reforça a ideia de que a educação não se resume somente a um grupo da população, mas que deve ser garantida para todos, preparando os indivíduos para sua participação ativa na sociedade.

Outras legislações corroboram com as normativas constitucionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamenta o funcionamento

do sistema educacional e estabelece princípios fundamentais para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola (BRASIL, 1996). A educação deve ser assegurada a todos, incluindo os estudantes com deficiência. A LDB, em seu Capítulo V, artigo 58, define a educação especial como "(...) modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, P. 39). Prevê ainda a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço essencial para garantir a participação plena dos alunos nas atividades escolares, sempre que necessário (BRASIL, 1996).

O destaque para que a educação especial fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, à época, aos poucos reforçou o compromisso com a inclusão e a convivência de todos os alunos em um ambiente escolar plural e diversificado. No entanto, ainda deixava margem para a segregação.

A evolução da educação especial tem se fortalecido na perspectiva inclusiva. Essa mudança se intensificou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, que consolidou a ideia de que os estudantes com deficiência devem estar inseridos nos espaços escolares regulares, participando das turmas comuns junto aos outros estudantes (BRASIL, 2008).

Esse paradigma educacional se fundamenta na concepção de Direitos Humanos, que articula igualdade e diferença como valores indissociáveis. Reitera-se o compromisso com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), que enfatiza a necessidade de ambientes educacionais integrados e acessíveis a todos.

A efetivação da inclusão educacional depende de muitos fatores, como apontam Silva e Silva (2021), é necessário investimentos em infraestrutura, qualificação docente e adaptações curriculares que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Logo, o desafio da educação inclusiva não se restringe apenas ao acesso à escola, mas à criação de condições que assegurem a permanência e o aprendizado significativo de todos os alunos.

Nessa linha, Mazzotta (2010) destaca que a Inclusão Escolar vai além do simples acesso à escola, exigindo a aplicação do princípio da equidade em contextos reais. Segundo o autor, isso significa consideração e respeito à diversidade entre as pessoas, compreendendo as diferenças individuais, sociais, comunitárias e étnicas como parte essencial da construção da humanidade.

Para isso, Mantoan (2015) enfatiza que a transformação da escola deve partir de uma ressignificação do seu papel, envolvendo professores, pais e a comunidade na construção de um espaço mais solidário e plural. A responsabilidade pela inclusão não deve recair sobre os estudantes, mas sim sobre a instituição escolar, que precisa se transformar para acolher a todos.

A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na promoção de valores que fortalecem a convivência social. Como destaca Mariussi, Gisi e Eyng (2016, p. 443), "A escola é local para propagar uma cultura dos direitos, espaço privilegiado para a convivência em direitos humanos, espaço para compreender e vivenciar a diversidade". Isso evidencia a importância da escola como um ambiente onde os direitos humanos devem ser vivenciados na prática, promovendo o respeito às diferenças e garantindo que todos os alunos se sintam pertencentes.

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais compromissos das políticas educacionais brasileiras. Dados recentes do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, revelam um crescimento expressivo nas matrículas da educação especial, que ultrapassaram 1,7 milhão em 2023 (INEP, 2024). Esse aumento reflete o avanço na efetivação do direito à inclusão, especialmente com a ampliação do acesso de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) às classes comuns do ensino regular. No entanto, esse panorama abre espaço para questionamentos quanto à qualidade do ensino e à garantia de práticas pedagógicas acessíveis e eficazes. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como um direito essencial, oferecendo suporte pedagógico individualizado para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. A efetividade desse atendimento, contudo, depende diretamente da formação adequada dos profissionais envolvidos, destacando a importância do investimento nesse campo.

Pletsch (2020) destaca que, apesar dos avanços legais, a formação de professores ainda é marcada por uma concepção fragmentada e excludente sobre o desenvolvimento humano. Segundo a autora, as práticas formativas muitas vezes não dialogam com os princípios da inclusão, o que pode perpetuar uma visão limitada e segregadora da educação. "Na prática, nos discursos escolares, é possível identificar, ainda hoje, propostas homogêneas, que rejeitam a ideia de que os professores sejam capazes de trabalhar com a diversidade de alunos presentes nas salas de aula" (Pletsch, 2020, p. 61).

Para Pletsch, o processo educativo deve ser compreendido sob a concepção dos direitos humanos, que pressupõe uma educação realmente inclusiva alicerçada nesses direitos:

(...) entendo a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, 2020, p. 61).

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser abordada de forma articulada com os direitos humanos e com o modelo social de deficiência³. Além disso, essa formação deve considerar a interseccionalidade da diversidade, abordando aspectos como raça, gênero, classe social e deficiência, garantindo que a inclusão ocorra de forma efetiva e respeitosa.

Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são as implicações da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando os princípios dos direitos humanos de universalidade, a inalienabilidade, a dignidade e a igualdade na perspectiva da educação inclusiva?

Para tanto, o estudo tem como objetivo geral compreender os desafios e as possibilidades da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), à luz dos Direitos Humanos e da perspectiva interseccional da educação inclusiva. De forma mais específica, pretende-se: a) Investigar as políticas públicas e os marcos legais orientam a formação docente para o AEE, b) Identificar as principais lacunas e desafios enfrentados na formação de professores para atuação no AEE e c) Ilustrar caminhos que possam contribuir para a superação das barreiras formativas dos professores do AEE.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise de documentos oficiais, artigos científicos e livros.

Diante dessas reflexões iniciais que envolvem a efetivação dos Direitos Humanos na educação e dos desafios persistentes no campo da formação docente, este artigo está organizado em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. Cada uma dessas partes cumpre um papel específico na construção do argumento central, que defende a necessidade de uma formação docente comprometida com a justiça social, a diversidade e a inclusão, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A primeira seção, intitulada Educação em Direitos Humanos no Brasil: entre leis e a prática pedagógica em disputa, analisa o percurso histórico e normativo da Educação em

³ O modelo social de deficiência representa uma mudança paradigmática na compreensão da deficiência, ao deslocar o foco do indivíduo para a sociedade. Diferentemente do modelo médico, que associa a deficiência a um déficit ou patologia individual, o modelo social entende a deficiência como resultado das barreiras impostas por uma sociedade que não considera a diversidade humana (Pletsch, 2020).

Direitos Humanos (EDH) no país. São apresentados os principais marcos legais, políticas públicas e diretrizes que buscam consolidar essa abordagem nas instituições escolares. A seção também discute as tensões políticas e ideológicas que dificultam a implementação efetiva da EDH como componente estruturante da prática pedagógica cotidiana.

Na segunda seção, Formação docente para o AEE como semente de justiça, o foco recai sobre os caminhos e obstáculos da formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. São discutidas as exigências legais e os documentos que orientam a formação inicial e continuada, além das lacunas e desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano escolar. Essa parte do artigo também traz evidências de pesquisas que demonstram o distanciamento entre a formação oferecida e as demandas práticas da educação inclusiva, reforçando a importância de uma formação crítica, contextualizada e articulada com a realidade das escolas.

A terceira seção, O AEE e a formação docente à luz da interseccionalidade para promoção dos Direitos Humanos, aprofunda o debate ao incorporar a perspectiva interseccional. A partir desse enfoque, analisa-se como marcadores sociais como deficiência, raça, gênero, classe e sexualidade se sobrepõem e produzem formas específicas de exclusão e vulnerabilidade educacional. A seção argumenta que a formação docente não pode se limitar ao domínio técnico-metodológico, mas deve estar alicerçada em princípios éticos, políticos e humanitários que reconheçam a diversidade dos sujeitos e enfrentem as múltiplas opressões que atravessam o espaço escolar.

Nas considerações finais, são retomados os principais achados do estudo, reforçando a urgência de investir em uma formação docente que integre teoria e prática, respeite a diversidade e promova uma educação orientada pelos Direitos Humanos. Defende-se a valorização de políticas públicas que assegurem a formação continuada, o suporte institucional e a articulação entre diferentes áreas do saber. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo, sensibilidade pedagógica e ações concretas voltadas à equidade educacional.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: ENTRE LEIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISPUTA

A Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil é respaldada por importantes legislações e diretrizes que promovem a formação cidadã e o respeito à dignidade humana. A

principal referência é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), instituído em 2006, que orienta políticas públicas voltadas à inclusão, igualdade e combate à discriminação (BRASIL, 2006). Além disso, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) reforçam o compromisso com uma educação pautada nos valores democráticos, na promoção da justiça social e na valorização da diversidade.

A EDH é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. No Brasil, sua implementação tem sido objeto de diversos estudos que destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados. A EDH não se limita à transmissão de conteúdos normativos sobre direitos humanos, mas busca promover uma cultura que valorize a dignidade humana, o respeito à diversidade e a inclusão social. Como afirmam Tosi e Ferreira (2024), essa proposta deve se basear no compartilhamento intersubjetivo de valores, reforçando os aspectos comuns da humanidade sem recorrer à coerção, ameaça ou opressão. Dessa forma, a EDH se apresenta como um campo de disputa, no qual diferentes concepções de cidadania e justiça social estão em constante negociação.

Os principais desafios enfrentados pela EDH no Brasil estão relacionados à resistência ideológica e à falta de investimento. Candau e Sacavino (2013) apontam que, em determinados contextos, a EDH é vista como uma doutrinação ideológica, dificultando sua aceitação por parte da sociedade. Além disso, a ausência de financiamento adequado compromete a formação docente, a produção de materiais didáticos e a realização de projetos voltados para os direitos humanos. Para enfrentar esse problema, é essencial que haja um compromisso político e institucional na promoção de políticas públicas que fortaleçam a EDH, garantindo sua efetivação de maneira sistemática e contínua.

A prática docente também se configura como um elemento central na implementação da EDH. Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, uma pesquisa realizada por Cordeiro, Friede e Miranda (2023) investigou a percepção de professores da rede pública sobre a importância da EDH em suas práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que, mesmo diante das dificuldades, muitos docentes buscam transmitir valores e atitudes de respeito aos DH, fundamentando-se em suas experiências pessoais e profissionais. No entanto, a pesquisa também revelou a necessidade de maior suporte institucional e formação específica para que a EDH seja efetivamente incorporada nas escolas. Para tanto, é essencial que as universidades e

os cursos de licenciatura incluam disciplinas que abordem os DH de forma transversal, preparando os futuros docentes para lidar com essa temática de maneira crítica e reflexiva.

Outro exemplo que ilustra os desafios da EDH no Brasil é a polêmica em torno da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos anos de 2015 e 2017. Neves (2018) analisa como movimentos conservadores, como o "Escola Sem Partido", pressionaram para que fosse retirada a diretriz que previa a atribuição de nota zero às redações que desrespeitassem os Direitos Humanos. Esse episódio evidencia a tensão entre a necessidade de promover uma educação comprometida com os princípios da dignidade humana e as pressões políticas que buscam restringir essa abordagem. A disputa em torno da EDH reflete um embate mais amplo sobre o papel da escola na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além da educação básica, a EDH também deve ser compreendida em um contexto mais amplo, incluindo as políticas públicas e as ações do Estado. Santos (2019) discute como a problemática dos direitos humanos tem sido utilizada tanto para legitimar práticas de violação de direitos quanto para assegurar conquistas civis, políticas, sociais e culturais a grupos específicos. A autora argumenta que a EDH deve assumir um papel contra-hegemônico, promovendo uma educação crítica e emancipatória que questione as estruturas de poder e busque transformar a realidade social. Dessa forma, a EDH não pode ser vista apenas como um conjunto de diretrizes normativas, mas sim como um projeto político e pedagógico que busca transformar a sociedade por meio da conscientização e da ação coletiva.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos no Brasil requer um esforço conjunto da sociedade civil, do Estado e das instituições educacionais. A inclusão formal da EDH nos currículos escolares é um passo importante, mas não suficiente. É fundamental garantir a formação contínua dos professores, oferecer suporte institucional e resistir às tentativas de deslegitimação dessa abordagem. Somente assim será possível formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A EDH é um campo complexo e multifacetado, que exige uma abordagem interdisciplinar e intersetorial. É necessário que as políticas públicas e as práticas educacionais sejam articuladas e coordenadas para garantir a efetivação dos direitos humanos e a promoção da justiça social.

3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA AEE COMO SEMENTE DE JUSTIÇA

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos desafios centrais da educação inclusiva no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) estabelecem a necessidade de um ensino que atenda às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A política brasileira de educação inclusiva tem se estruturado a partir de importantes documentos legais que norteiam tanto a oferta do AEE quanto a formação dos profissionais envolvidos nesse processo. A efetivação da educação inclusiva no Brasil é respaldada por um arcabouço legal que garante os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial.

Entre os principais instrumentos normativos, destaca-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da PNEEPEI. O decreto define o AEE como uma modalidade complementar e suplementar à escolarização, destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando a eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação desses alunos no ensino regular. O atendimento deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando aos educandos o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2011).

No que tange à formação de professores, o Decreto 7.611/2011 estabelece que a oferta de AEE deve ser realizada por profissionais qualificados, o que implica em formação específica na área de educação especial, bem como formação continuada que atenda às exigências do trabalho pedagógico inclusivo. Essa orientação evidencia a necessidade de preparar os educadores para atuarem com competência diante da diversidade presente nas salas de aula, com domínio sobre tecnologias assistivas, estratégias pedagógicas adaptadas e conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência. Além disso, o decreto prevê a disponibilização de recursos e serviços de apoio, como as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, e ressalta a importância da colaboração entre os profissionais do AEE e os professores do ensino comum, consolidando a perspectiva interdisciplinar e coletiva no atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2011).

No entanto, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas, com poucos cursos de licenciatura contemplando disciplinas específicas sobre educação inclusiva. De acordo com Mônico, Morgado e Orlando (2018), a maioria dos cursos de

formação docente ainda se apoia em modelos tradicionais e homogêneos, o que dificulta a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade escolar e com os princípios da inclusão.

Essa fragilidade na formação pode impactar diretamente na qualidade do atendimento oferecido aos estudantes, refletindo-se em práticas pedagógicas limitadas e na dificuldade dos professores em lidar com as especificidades desse público. Como apontam Matos e Borges (2024), ainda que as políticas educacionais avancem no campo da inclusão, a formação inicial docente apresenta defasagens que comprometem a qualidade das práticas inclusivas. As autoras destacam que muitos professores chegam às salas de aula sem preparo suficiente para lidar com a diversidade, o que reforça a necessidade de formação continuada voltada ao atendimento das necessidades educacionais específicas. Para elas, “é imprescindível que o docente tenha conhecimento e compreensão dos documentos legais que norteiam a inclusão escolar [...] e aprofundamento teórico para aperfeiçoamento de práticas e estratégias pedagógicas inclusivas” (MATOS; BORGES, 2024, p. 3).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reforça a importância da acessibilidade e da formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, Graf et al. (2025) destacam que “a formação prática, por meio de estágios supervisionados e programas de mentoria, revelou-se essencial para preparar os professores para os desafios do cotidiano escolar”, apontando ainda que a interação entre teoria e prática contribui para uma formação mais conectada às reais demandas da inclusão.

Corroborando essa perspectiva, Pinto e Amaral (2019) afirmam que é essencial que os professores do AEE tenham acesso a formações teóricas fundamentadas e envolvam-se politicamente com os princípios da educação inclusiva, de modo que possam compreender criticamente as bases que sustentam suas práticas pedagógicas. Os autores destacam que práticas centradas no treino de habilidades básicas, dissociadas do conteúdo escolar, ainda são frequentes e limitam o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Por isso, defendem a necessidade de formações continuadas pautadas na pedagogia histórico-crítica⁴ e na psicologia

⁴ A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida por Dermeval Saviani e fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando superar as abordagens pedagógicas tradicionais ao articular educação e transformação social (SAVIANI, 2008).

histórico-cultural⁵, que possibilitem aos professores compreender a importância do trabalho com conceitos científicos, mesmo no AEE.

Em estudo conduzido por Pinto e Amaral (2019), com 23 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, os autores evidenciaram que a articulação entre teoria e prática, fundamentada em discussões coletivas e na análise de casos concretos, promoveu uma ressignificação na percepção das docentes acerca de seus alunos e resultou na reconfiguração de suas práticas pedagógicas, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes. Conforme destacam os autores, “é o trabalho pedagógico com os conhecimentos científicos e a apropriação deles pelos alunos que impulsiona o desenvolvimento mental e a aprendizagem escolar” (PINTO; AMARAL, 2019, p. 6).

Oliveira e Prieto (2020) identificam um distanciamento significativo entre a formação inicial dos professores e as demandas práticas do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em um estudo realizado com 179 professores da rede municipal de São Paulo, os autores destacam que 84% dos docentes não se sentem preparados para atuar com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial (PAEE), e muitos relatam formação apenas em uma ou poucas dessas áreas. As justificativas apontam para a complexidade das demandas e a dificuldade de atuar como um “professor multicategorial” sem uma base formativa sólida e diversificada. Além disso, 45% dos docentes atribuem suas limitações à falta de formação específica e ressaltam a necessidade de cursos continuados voltados para as diferentes deficiências. Segundo os autores, mesmo com a existência de cursos promovidos pela rede ou iniciativas individuais de capacitação, essas ações não suprem completamente as lacunas da formação inicial, especialmente quando o trabalho exige o domínio de recursos como Libras, Braille, Tecnologia Assistiva, e estratégias específicas para estudantes com TEA ou altas habilidades.

Logo, infere-se que a formação docente deve considerar não apenas o conhecimento técnico, mas também a articulação com outras áreas e setores, como saúde e assistência social, que podem apoiar o trabalho pedagógico em situações complexas. Como ressaltam Oliveira e Prieto, a ausência de uma política nacional robusta e diretrizes claras para a formação especializada compromete a efetividade das práticas inclusivas, mesmo nas redes que promovem ações de formação continuada.

⁵ A psicologia histórico-cultural tem como principal referência o trabalho de Lev Vygotsky, que destacou a importância das mediações culturais e sociais no desenvolvimento psíquico, defendendo que as funções psicológicas superiores se constroem por meio da internalização das relações sociais (VYGOTSKY, 1998).

Mansur, Fitaroni e Gomes (2020) contribuem ao destacar a interdisciplinaridade como uma estratégia essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas no AEE, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais. As autoras argumentam que a atuação conjunta entre professores e profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos, possibilita múltiplos olhares sobre os desafios enfrentados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo intervenções mais eficazes e humanizadas.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, é compreendida não apenas como uma junção de saberes técnicos, mas como uma atitude ética e política que valoriza a escuta sensível, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, as autoras defendem que a prática interdisciplinar nas SRMs não se restringe à atuação técnica, mas representa uma forma de pesquisa científica emancipadora, capaz de transformar a prática docente a partir da reflexão crítica e do engajamento com os saberes escolares e sociais. Como afirmam, “a interdisciplinaridade favorece a humanização do conhecimento, promove a ruptura com a fragmentação do saber e incentiva à pesquisa, tendo como resultado, a descoberta” (MANSUR; FITARONI; GOMES, 2020, p. 88).

Depreende-se que é essencial que a formação inclua estudos de caso, estágios supervisionados, práticas de ensino interdisciplinares e programas de formação continuada que incentivem a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A valorização da formação crítica, contínua, especializada e colaborativa é, portanto, um dos caminhos mais promissores para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

Portanto, a formação do professor de AEE deve ser pensada como um processo contínuo, que envolva tanto a formação inicial quanto a continuada, articulando teoria e prática. É imprescindível que haja uma política educacional que assegure o acesso à capacitação permanente, proporcionando aos docentes ferramentas necessárias para atender às especificidades dos estudantes e promover uma educação de qualidade para todos. Apenas por meio de um investimento sólido na capacitação dos professores e na estruturação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo será possível garantir que a educação especial cumpra seu papel de promover os Direitos Humanos e o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência e sua participação ativa na sociedade.

4. O AEE E A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE PARA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ir muito além da simples apropriação de saberes técnicos e metodológicos: ela precisa incorporar, de modo profundo, os princípios da interseccionalidade e dos direitos humanos. A partir desse olhar, os futuros docentes não enxergarão o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) apenas a partir das suas deficiências, mas como sujeito cujas experiências de vida são atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe, etnia, orientação sexual, entre outros, que se combinam de maneiras únicas e moldam sua relação com o saber e com a escola (Crenshaw, 1989).

A perspectiva interseccional demonstra como diferentes mecanismos de discriminação se sobrepõem, criando situações complexas de vulnerabilidade e exclusão que a prática pedagógica tradicional não alcança. Integrar esse referencial à formação docente significa capacitar professores para reconhecerem e combaterem não só o capacitismo, mas também o racismo, o sexismo e outras violências estruturais que perpassam o cotidiano escolar. Experiências formativas como as do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEPIDEFE/UFRJ) evidenciam como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de narrativas de vida e análise dos marcadores sociais da diferença, pode contribuir para uma formação docente mais sensível às intersecções de raça, deficiência, gênero e idade, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas (Fonseca, 2024).

A educação inclusiva deve ser compreendida de forma indissociável da perspectiva interseccional. Tratar a deficiência isoladamente, desconsiderando os múltiplos marcadores sociais que atravessam a experiência escolar, resulta em uma visão limitada e reducionista. Ainda hoje, prevalece uma abordagem biologicista e capacitista, que foca nas limitações individuais dos estudantes, ignorando os contextos históricos, culturais e sociais que produzem desigualdades. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva só será possível quando as estruturas de opressão social forem reconhecidas e enfrentadas. A interseccionalidade, nesse sentido, não é apenas um complemento, mas uma condição fundamental para construir uma escola justa, capaz de acolher e compreender as diferenças em toda a sua complexidade (Fonseca, 2024).

Em bases semelhantes, Freitas e Santos (2021) mostram, em etnografias realizadas em ambulatórios e escolas públicas, que só é possível compreender a escolarização de crianças com deficiência ou doenças crônicas quando se criticam explicitamente os enquadramentos de

gênero, raça e classe que marcam suas experiências corporais e sociais. Sem esse olhar, as concepções de inclusão reduzem-se a “inventários de incapacidades” e acabam legitimando a ideia de que “incluir” é apenas poupar conteúdos ou expectativas, um falso elogio à inclusão que, na prática, aprofunda as desigualdades.

Schmidt et al. (2021) reforçam a importância da interseccionalidade como fundamento para uma educação inclusiva que vá além da simples inserção de alunos com deficiência no espaço escolar. Os autores afirmam que:

Identities são complexas e variáveis ao longo da vida de cada pessoa. A intersecção de identidades, quer relacionada a gênero, etnia, idade, raça, sexo, religião, status socioeconômico ou outros marcadores acentua dificuldades quanto à inclusão de pessoas com deficiência na dinâmica social, especialmente no âmbito educacional (Schmidt et al. 2021, p. 1).

Essa abordagem evidencia que não se trata apenas de reconhecer a deficiência em si, mas de compreender como ela se articula a outras dimensões sociais que influenciam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar. A interseccionalidade, portanto, surge como ferramenta analítica indispensável para que culturas, políticas e práticas educacionais se tornem, de fato, inclusivas e capazes de responder às múltiplas e sobrepostas formas de desigualdade enfrentadas por sujeitos historicamente marginalizados.

Ramos (2021) destaca que, embora temas como machismo, racismo e homofobia apareçam cada vez mais no discurso escolar, ainda são tratados de modo superficial, sem articular uma prática pedagógica que promova o reconhecimento das diferenças e uma justiça social efetiva. A autora defende que a escola assuma como compromisso ético permanente trabalhar para que as diferenças não se convertam em desigualdades, um princípio que deve guiar toda a formação em AEE.

A perspectiva dos Direitos Humanos na educação especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige o reconhecimento da interseccionalidade como elemento central para a promoção de uma educação inclusiva. Isso significa considerar que as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência não ocorrem de forma isolada, mas muitas vezes se sobrepõem a outras formas de desigualdade, como gênero, raça, classe social e orientação sexual. A interseccionalidade permite compreender como essas múltiplas dimensões da identidade impactam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos.

Dessa forma, o AEE, ao ser orientado pelos princípios dos direitos humanos, deve garantir não apenas o suporte pedagógico às necessidades específicas, mas também um ambiente escolar que valorize a diversidade, combata todas as formas de discriminação e

assegure a participação plena de todos os estudantes na vida escolar e social. Essa abordagem fortalece a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com a justiça social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação de uma educação inclusiva no Brasil, orientada pelos princípios dos Direitos Humanos, exige mais do que diretrizes legais: requer um compromisso político e pedagógico contínuo, capaz de transformar práticas e mentalidades ainda marcadas por exclusões históricas. Este estudo destacou que a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma peça-chave nesse processo, pois é por meio do trabalho docente que se materializam ou se negam os direitos à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento da diversidade no ambiente escolar.

Ficou evidente que, embora haja um arcabouço legal robusto e avanços nas políticas públicas, ainda persistem desafios estruturais que dificultam a implementação de práticas inclusivas efetivas. Entre eles, destaca-se a fragilidade da formação inicial, muitas vezes desvinculada das realidades e demandas do AEE, e a insuficiência das formações continuadas, que nem sempre promovem uma reflexão crítica sobre a inclusão. Além disso, a formação docente ainda tende a ignorar ou tratar superficialmente aspectos cruciais como a interseccionalidade, conceito fundamental para compreender como diferentes formas de opressão se entrelaçam e agravam a exclusão educacional.

Nesse sentido, este trabalho reafirma a importância de uma formação que integre teoria e prática, aliando fundamentos como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural às experiências concretas vividas nas escolas. Uma formação assim deve ser contínua, colaborativa e articulada com outras áreas do saber, respeitando as especificidades dos sujeitos e promovendo a transformação do contexto escolar em um espaço de acolhimento, escuta e valorização da diferença. O AEE, quando conduzido por profissionais conscientes do seu papel social, torna-se não apenas um serviço complementar, mas um espaço de resistência, diálogo e construção coletiva de saberes.

Além disso, compreende-se que práticas inclusivas de fato só serão possíveis se houver investimentos reais em infraestrutura, acessibilidade, recursos pedagógicos e suporte interprofissional. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre professores, especialistas, famílias e comunidades são essenciais para responder às múltiplas dimensões das desigualdades

educacionais. Somente com a articulação entre teoria, prática, políticas públicas e compromisso social será possível avançar na consolidação de uma escola inclusiva, democrática e humanizadora, uma escola onde todos, sem exceção, tenham seus direitos plenamente reconhecidos e garantidos.

Por fim, ressalta-se que este estudo não pretende encerrar o debate sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos. Pelo contrário, ele se propõe como um ponto de partida, um convite à continuidade de reflexões, diálogos e investigações que aprofundem a compreensão das múltiplas realidades educacionais brasileiras. A complexidade das relações entre inclusão, diversidade e formação docente exige um compromisso ético, político e científico com a construção de novas abordagens, que respondam de maneira sensível, crítica e transformadora aos desafios contemporâneos da educação.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico e NASCIMENTO, Milton. **Cálice**. Gilberto Gil, Chico Buarque. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. Philips/ PolyGram, 6349 398, 1978. 1 LP, lado A, faixa 2.

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

BRASIL. **Plano e Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: CONIF, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014
BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXLVIII, n. 221, p. 3, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [S. l.] v. 33, ed. 112, p. 715–726, Jul 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 03 abr. 2025.

CORDEIRO, F. A. V.; FRIEDE, R. R.; MIRANDA, M. G. Educação em direitos humanos na perspectiva de docentes da rede pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nrQPYsxDWBQmj9m5PpznHSt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2025.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection between race and sex**: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of*

FONSECA, M. P. DE S. DA .. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. e20240060, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FREITAS, M. C. de.; SANTOS, L. X. dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 51, p. e07896, 2021. v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/644x3dWqRP5ydLJ94BPHc5C/>. Acesso: Acesso em: 22 abr. 2025.

GRAF, L.; LÔBO, Í. M.; MARVILA, L. dos S. P.; GOMES, C. P. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 55, p. e464, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464>. Acesso em: 22 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p.

e161314, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1314. Disponível em:
<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MANSUR, G. S. da S.; FITARONI, M. de O. L.; GOMES, G. R. R. A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais: uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 2, p. 80–91, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51234>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 443–454, jul. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFXWwtHPshmPwhDbg4bZxtj/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 41–48, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/>. Acesso 10 mar. 2025.

NEVES, C. A. B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 731-755, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/fGNRsbXvrjzjKLWPWt3GYTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611. Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518203/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; PRIETO, R. G.. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343–360, abr. 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20180032, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI:

10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 24 abr. 2025.

RAMOS, Leni Rodrigues. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. 2021. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero, Diversidade e Educação) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/0f4de5c1-2bc1-40ff-9f25-8e145d3193ba>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p.

SANTOS, M. R. N. Estado, educação e direitos humanos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 577-586, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/MHd3w4jwYtydK4BJ3H9xvQh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SILVA, L. C. S. da; SILVA, L. G. dos S. Inclusão escolar e Educação em Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e29/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X28363. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28363>. Acesso em: 2 maio. 2025.

SCHMIDT, C.; MENEZES, E. da C. P. de .; BERNI, C. P.; SANTOS, M. P. dos; GOMES, J. de S. .; MOREIRA, L. C. . Deficiência e interseccionalidade: culturas, políticas e práticas educacionais em debate. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e65/1–6, 2021. DOI: 10.5902/1984686X68899. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68899>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TOSI, G.; FERREIRA, L. L. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9kMMbfQbWP6wRB4ZLvK4SWc/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. 191 p.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, M. R. C. Direitos humanos, educação inclusiva e diversidade. In: **II Congresso de Educação Instituto Dominus (II CEID)**. Educação inclusiva, diversidade e direitos humanos. Viçosa: Imprece, 2018. p.17-28. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38475>. Acesso em: 03 abr. 2025.