

---

## **Acessibilidade Policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras**

### **Polycentric Accessibility: contributions to beyond centralizing inclusive practices**

### **Accesibilidad policéntrica: contribuciones a más allá de centralizar prácticas inclusivas**

Amanda Santana Gomes-Silva<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0425-5601>

Soraia Romano<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5436-9490>

Leonardo Santos Amâncio Cabral<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3520-3687>

**Resumo:** Este ensaio dedica-se às produções teóricas, documentos e estudos que possam contribuir com a compreensão do conceito da acessibilidade policêntrica e suas potencialidades no contexto educacional brasileiro. O propósito para esse texto é possibilitar, aos profissionais da educação, maior campo de pesquisa e, principalmente, formas para ressignificar suas práticas educativas e de gestão voltadas à escolarização de todos, inclusive das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

**Palavras-chave:** Acessibilização. Práticas Inclusivas. Abordagem Policêntrica.

**Abstract:** This theoretical essay seeks to focus on theoretical productions, documents and studies that can contribute to the understanding of the concept of polycentric accessibility and its potential in the Brazilian educational context. The purpose of this essay is to provide education professionals with a greater field of research and, mainly, ways to reframe their educational and management practices in relation to the schooling of all, including people with disabilities, global developmental disorders or high skills/giftedness.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Pedagoga. Especializada em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação – UNESP. E-mail: amandasgs@estudante.ufscar.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Fonoaudióloga e Pedagoga. Especializada em Fonoaudiologia Educacional, Direito Educacional e Neuropsicopedagogia. E-mail: soraiaromano@estudante.ufscar.br

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos, vinculado ao Departamento de Psicologia e ao quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Líder do Grupo de Pesquisa, 'Identities, Deficiencies, Education & Accessibility'. E-mail: leonardocabral@ufscar.br

**Keywords:** Accessibilization. Inclusive Practices. Polycentric Approach.

**Resumen:** Este ensayo buscó dedicarse a las producciones teóricas, documentos y estudios que contribuyen con la comprensión del concepto de accesibilidad policéntrica y sus potencialidades en el contexto educativo brasileño. La finalidad de este texto es permitir a los profesionales de la educación un mayor campo de investigación y, principalmente, distintas formas de replantear sus prácticas educativas y de gestión pedagógica con la educación de todos, incluso las personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o altas competencias/superdotación.

**Palabras-clave:** Acecebilización. Prácticas inclusivas. Enfoque policéntrico.

## Introdução

“Fantasiamos a hipertrofia de uma individualização: eu, na minha célula, muito protegida, vou me garantir, já que o coletivo não garante nada. Como é viver num mundo em que o coletivo não garante mais nada? [...] Qual a solução? Maior encapsulamento do indivíduo?” (MARIA HOMEM, 2021).

Em um contexto neoliberal, a liquefação das relações sociais, a individualização dos sujeitos, a competitividade, a necropolítica e a discriminação negativa com base na deficiência têm fundamentado o capacitismo estrutural e a lógica meritocrática da acessibilidade em detrimento de perspectivas biopsicossociais (BAUMAN, 2015; CHOMSKY, 2017; EBERSOLD, 2020; MBEMBE, 2016; MELLO, 2014).

Na esfera educacional, estudantes com deficiência de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino têm sucumbido a esse maquinário de critérios arbitrários, os quais insistem em estabelecer o normal e o patológico em uma perspectiva médica e biologizante (CANGUILHEM, 2009; FRANCES, 2016; PICCOLO, 2012). Isso ainda ocorre mesmo que, teórica e politicamente, a Concepção Social de deficiência seja fortemente defendida atualmente, considerando inclusive as transversalidades de raça, gênero, idade, classe social, orientação sexual, religião, posicionamentos políticos, dentre outros aspectos. Conforme Leite e Lacerda (2018), essa concepção:

interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas para interpretá-la é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta (p. 436).

Nessa perspectiva, o sociointeracionismo e a construção mediada do conhecimento indicam que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1997; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). O constituinte desse impedimento está relacionado às formas de mediações que consideram (ou não) a condição diferenciada nas dimensões de trocas e das relações inter e intrasubjetivas, nos diferentes lócus sociais.

Portanto, o impedimento de interlocuções acarreta a despoticização dos eminentes deslocamentos interlocus subjetivos de visitas e compreensões do locus do outro. Consequentemente, a ontologia da alteridade, compreendida por situações intersubjetivas que possibilitam relações de contraste, distinção e diferença com o outro, as quais poderiam pavimentar possíveis práticas equiparadas, fica fortemente prejudicada, particularmente em contextos educacionais (GUÉRIOS; STOLTZ, 2010; MENDES, 2019).

Para a promoção desse deslocamento subjetivo por entre os múltiplos e híbridos locus sociais, o teórico e sociólogo Serge Ebersold defende a superação de lógicas egocêntricas rumo a lógicas policêntricas. Nesse sentido, considerando-se a epígrafe que introduz o presente ensaio teórico e o posicionamento de Ebersold, questionamo-nos: qual a relação entre o fim do Estado como núcleo social, as lógicas egocêntricas e policêntricas de acessibilidade e a escolarização de pessoas com deficiências?

Antes de arriscarmos a ensaiar teoricamente nossas ponderações a respeito desse questionamento, importa indicarmos que o prisma de análise é configurado pelas interfaces que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm (ou não) com os micro, meso e macrocontextos político-educacionais.

### **O encapsulamento dos outsiders: as Salas de Recursos Multifuncionais “em cena”**

No Brasil, movimentos e organizações políticas têm tensionado disputas polarizadas que, de um extremo, defendem a matrícula compulsória das pessoas com deficiências no sistema regular de ensino e, de outro, incentivam a permanência (e até mesmo o protagonismo) das instituições especializadas filantrópicas e não governamentais (GARCIA; MICHELS, 2018; MENDES, 2019). Nesse cenário de embates, o papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem sido enfraquecido por discursos totalitaristas arbitrários. Os processos civilizadores que atravessam e implicam os contextos educacionais, têm fomentado o estabelecimento de relações de poder para dominar, controlar e isolar, simbolicamente e/ou materialmente, não apenas o espaço das SRM, mas os estudantes que ali frequentam e seus respectivos profissionais, reforçando, então, uma representação social de *outsiders* na/da escola (ELIAS, 2000; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Como se não bastassem as situações quotidianas de discriminação negativa, violências simbólicas e materiais e capacitismo estrutural vivenciadas fora da escola, a estigmatização no contexto educacional confirma que a escola, se não cuidada, tem a potência de, mesmo em tempos que se defende a perspectiva inclusiva, ser reprodutora de atitudes de negligência, segregação e exclusão.

Nesse cenário, destacamos a atuação predominantemente isolada e solitária dos professores especializados em Educação Especial, com escassa interlocução, interação e trocas com o professor da

classe comum, conforme empiricamente “ilustrado” por uma fala em que a professora entrevistada representa findar o letivo refletindo sobre o que foi cada atendimento educacional especializado, cada dia dos alunos atendidos em sala de aula. A professora relatou ter a sensação de que fez tão pouco, segundo ela, foram tantas tentativas, buscas, acertos, erros, dilemas, frustrações, incertezas, conquistas, avanços e, também, esperança (MILANESI, 2017).

Conscientes dessas situações de isolamento, segregação e exclusão velada (ou não), potencializadas por relações de poder, importa compreender as configurações da comunidade, a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais, especialmente no ambiente escolar, de modo a fomentar, cooperativa e colaborativamente, condições de trabalho a todos os atores constituintes das escolas comuns das redes regulares de ensino (ELIAS; SCOTSON, 2000).

### **Tentativas de legitimação da colaboração e cooperação no contexto escolar**

A atuação dos atores que constituem os cenários tem tentado superar a perspectiva tradicionalmente individual, generalista e gerencialista, e roteirizar cenas compostas pelo compartilhamento de metas, instruções, responsabilidades e decisões, na perspectiva cooperativa e colaborativa (BAUWENS; HOURCADE, 1995).

Importa que abramos um parêntesis que nos possibilite aproximarmo-nos do que pode ser compreendido por colaboração e cooperação. Enquanto colaboração é representada por um grupo de profissionais que se reúne e trabalha em prol de um mesmo objetivo compartilhado, a cooperação ocorre quando um grupo de pessoas trabalha em prol dos objetivos de outra(s).

Nesse sentido, enquanto na primeira os envolvidos compartilham a mesma visão sobre os objetivos de desenvolvimento do estudante, sendo coautores de uma prática, na segunda os profissionais que compõem as redes de apoio, mesmo não tendo um mesmo objetivo prático dos demais, contribuem com diferentes dimensões de um processo de produção coletiva.

Na prática, podemos dizer que a colaboração está mais próxima do que compreendemos por Ensino Colaborativo, enquanto a cooperação estaria mais próxima da perspectiva da Consultoria Colaborativa (CAPELLINI, 2001; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; MENDES, 2008; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2016).

Ainda na perspectiva colaborativa, mas visando a uma expansão de atuação no contexto escolar, para além dos muros das SRM e de algumas poucas classes comuns, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se apresentado como uma potência para as mudanças em atitudes e estratégias variadas de opções para o ensino para todos. Consistindo em uma alternativa para a elaboração de estratégias que preconizam a acessibilidade, tanto em termos físicos, quanto em termos

de serviços, produtos e soluções educacionais, o DUA visa a possibilitar que todos aprendam por meio de um planejamento docente que proponha a construção de práticas sem barreiras. (Center for Applied Special Technology - Universal Design for Learning [CAST UDL], 2006 como citado em ZERBATO, 2018, p. 53).

Uma das estratégias na dimensão do DUA é o ensino diferenciado ou diferenciação pedagógica, cuja abordagem considera o alinhamento do ensino às características individuais do aluno (TOMLINSON, 2008). Importa, contudo, que os profissionais da educação questionem a si mesmos sobre suas bases, com a intenção de refletir sobre situações que possivelmente irão clarear sua visão como educador e ajudar a partilhar suas visões com seus pares (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Transversalizando a perspectiva do DUA, está o campo de conhecimento da Tecnologia Instrucional que, segundo Morais (2020), prevê a atuação em uma perspectiva cooperativa, no âmbito de domínios principais e elementos constituintes: Planejamento (planejamento instrucional; objetivos instrucionais; estratégias de ensino; recursos instrucionais; transmissão de mensagens; características do aprendiz); Desenvolvimento e Implementação (Tecnologia da informação e Comunicação, recursos para comunicação, recursos visuais e táteis, recursos lúdicos, softwares educativos, institucionalização, políticas e regulamento); Gerenciamento (tempos e espaços, ensino, projetos, recursos, informações); Avaliação (diagnóstica, formativa, somativa e comportamental).

Cumprir destacar, porém, que para promover, na prática, a modificação da maneira de ensinar e da práxis pedagógica, percebe-se a necessidade de visar a melhor qualidade na oferta do ensino, com envolvimento de uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes para as aulas e formação continuada aos profissionais da educação (MENDES; ZERBATO, 2018).

Além disso, a comunicação entre família de alunos com deficiência e profissionais da escola é considerada pela literatura da área como um dos componentes fundamentais da parceria efetiva entre família e escola (TURNBULL; TURNBULL, 1997; PALOMINO; GONZÁLVES, 2002; SILVA; MENDES, 2008).

Ainda que compreendamos as boas práticas respaldadas na cooperação, na colaboração e na “universalização” do ensino, é possível visualizarmos constantemente núcleos egocêntricos de atuação desses profissionais e estudantes, cristalizados, muitas vezes, pela própria dinâmica e cultura institucional.

Existe o outro. Não posso escapar dessa verdade. [...] Eu penso, logo eu existo e, também, existe o outro. Talvez seja interessante que ele exista [...] se estamos discutindo transições tectônicas profundas dos lugares de masculino e feminino; colonizador e colonizado; rico e pobre; branco e negro; dominante e dominado; talvez eu diria que o lado interessante de todo esse movimento paranóide é a constatação [...] de uma dissolução de lugares de privilégio; dissolução de posições antigamente seguras

de dominação. Então, é legítimo existir um discurso paranóide que diz que o outro está roubando o meu lugar. E está! Só que: quem disse que o lugar era seu? Será que não é essa a questão? Quais são os lugares e de quem são esses lugares? [...] Vamos pensar em como poderemos estar todos juntos? Vamos dividir esses espaços? Pode ser assim? Sem tantas fantasias, em um lugar adulto, em uma posição de fala e de negociação, renunciando a que eu sou melhor e você é pior? Eu posso mais e você pode menos? Somos sujeitos. Vamos partilhar? (MARIA HOMEM, 2021)

Após o exercício de se compreender a importância do interlocutor, da alteridade e da revisitação a concepções de deficiência, esse é um convite para repensarmos a engrenagem escolar no âmbito do mais amplo maquinário social. Como poderemos, então, transcender culturas e práticas egocêntricas, nucleares, rumo à pavimentação de práticas policêntricas no contexto escolar?

### **Abordagem Egocêntrica e Policêntrica de Acessibilidade: de que estamos falando?**

Ao referir-se à acessibilidade direcionada às pessoas com deficiência, são evidenciados sistemas de atendimento no ambiente escolar baseados em uma multidisciplinaridade, que transitam na reflexão e na partilha de responsabilidade entre saúde, educação e família.

A Abordagem Egocêntrica incita a colocar o estudante no centro da ação pública, a preocupação dos atores envolvidos no processo de escolarização referente às práticas pedagógicas está centrada no estudante sem considerar outros aspectos ou atores que possam contribuir com este processo. Essa dinâmica impede que outros atores, como família, profissionais de apoio e da saúde, dentre outros, sejam vistos como participantes ativos no processo de escolarização e de inclusão dos estudantes. O egocentrismo considera o aluno baseado em suas dificuldades, barreiras ou necessidades de apoio em detrimento de suas qualidades e potencialidades que permitam considerá-lo como um ser capaz de evoluir e progredir. Ao incitar a centralidade da ação em um determinado sujeito é favorecida a ideia de que é a única pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE) que precisa ser atendida, enquanto as práticas pedagógicas costumam ser definidas a partir do problema social do estudante. A divisão de papéis é bem delimitada, em que cada um dos atores, dentro daquilo que lhe compete, traça uma maneira de colaboração em torno do objetivo convalidado organizacional e institucionalmente. Contudo, na abordagem egocêntrica, a cooperação deixa de ser espontânea e passa a ser uma obrigação orientada por legislações, textos oficiais e regulamentadores (EBERSOLD, 2020).

Baseados no esquema a seguir, disposto na Ilustração 1, a abordagem egocêntrica propõe a eliminação de barreiras de cada estudante que evidencia características diferenciadas, tratando a individualidade e a singularidade com evidência.

**Ilustração I** – Uma abordagem egocêntrica relacionada apenas a um estudante numa relação de partilha de responsabilidade entre saúde, educação e família



**Fonte:** Adaptado de Ebersold (2020). Tradução Livre.

**Nota:** Imagem com descrição em texto alternativo para usuários de *softwares* leitores de tela.

Apesar de trazer uma impressão de busca pela equidade, a abordagem egocêntrica depende das relações entre os diferentes atores, o que pode gerar desequilíbrio entre cada parte, expondo as dificuldades do aluno e a busca de eliminação de barreiras descontextualizadas.

Além disso, a relação positiva com a diversidade deve priorizar as condições sociais em que as pessoas evoluem, considerando seus direitos ou necessidades referentes aos ambientes, serviços e objetos que se tornem universalmente acessíveis ao maior número de pessoas possível e não a buscas individuais e descontextualizadas de acesso.

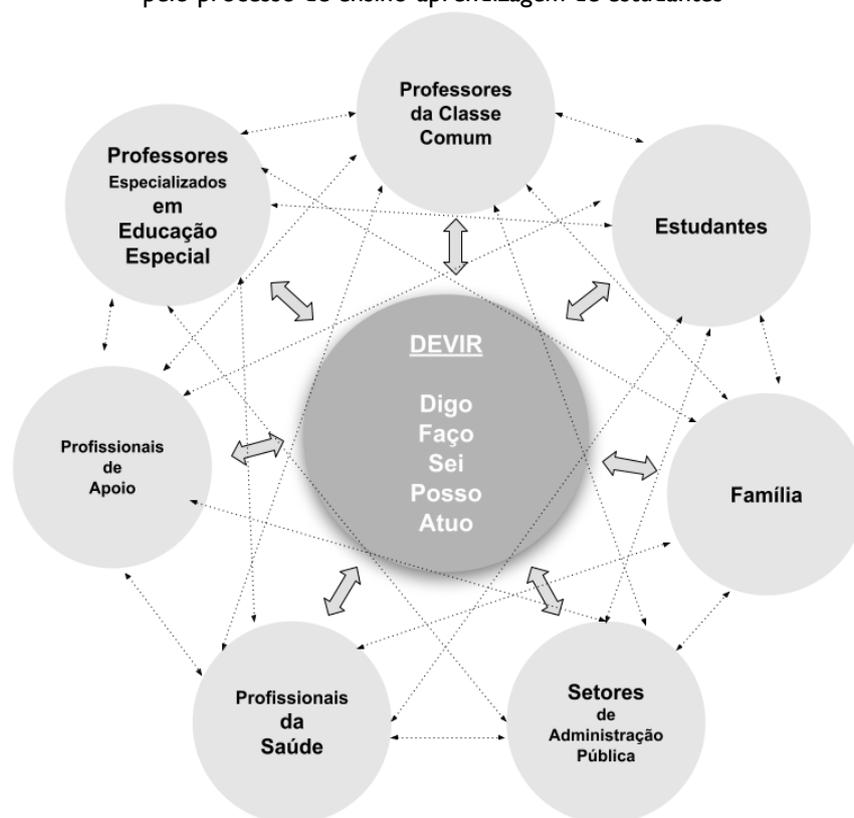
A Abordagem Policêntrica, por sua vez, traz o devir da pessoa no centro da ação pública, distanciando-se de uma perspectiva defectológica que fundamenta as dificuldades das pessoas. Nessa concepção, a pessoa é vista como um ser humano em processo de devir, capaz de evoluir e desenvolver-se como qualquer outra pessoa, desde que sejam oferecidos os meios devidos (pedagógicos, técnicos, humanos e financeiros).

Nessa abordagem, são considerados os diferentes modos de fazer, dizer e agir, em função da diversidade de temporalidades, ritmos de desenvolvimento e modos de comunicação que legitimam o processo de escolarização. Logo, impulsiona o olhar dos envolvidos para as potencialidades a serem estimuladas e desenvolvidas no estudante de maneira que os envolva como parte do processo. Ainda,

está centrada nas estratégias desenvolvidas pelos profissionais para identificar e implementar estratégias e ações pedagógicas inovadoras que considerem todos os estudantes, independentemente de suas singularidades. O policentrismo envolve profissionais da saúde, profissionais de apoio, gestores, setores de administração pública e família em uma dinâmica baseada na interdependência com o reconhecimento de cada um e no envolvimento de todos, estimulando-os a compartilhar valores, experiências, interesses e projetos comuns que culminam na centralidade do devir do estudante, potencializando sua capacidade de desenvolvimento (EBERSOLD, 2020).

A Ilustração 2 enfatiza a interdependência entre todos os atores em torno do devir, que se configura como uma possibilidade de transformação, relacionando a dinamicidade entre a influência de diversas relações e o que estas nos remetem. Mostra-se como fluido e interdependente, o que provoca as modificações de cada um constantemente por meio da interação com o(s) outro(s). Toda esta dinâmica resultará no modo de dizer, fazer, ser, poder e atuar que retira a centralidade de um estudante e coloca todos nesta condição permanentemente modificável, evidenciada na abordagem policêntrica.

**Ilustração 2** - Uma abordagem policêntrica fonte de interdependência entre todos os atores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de estudantes



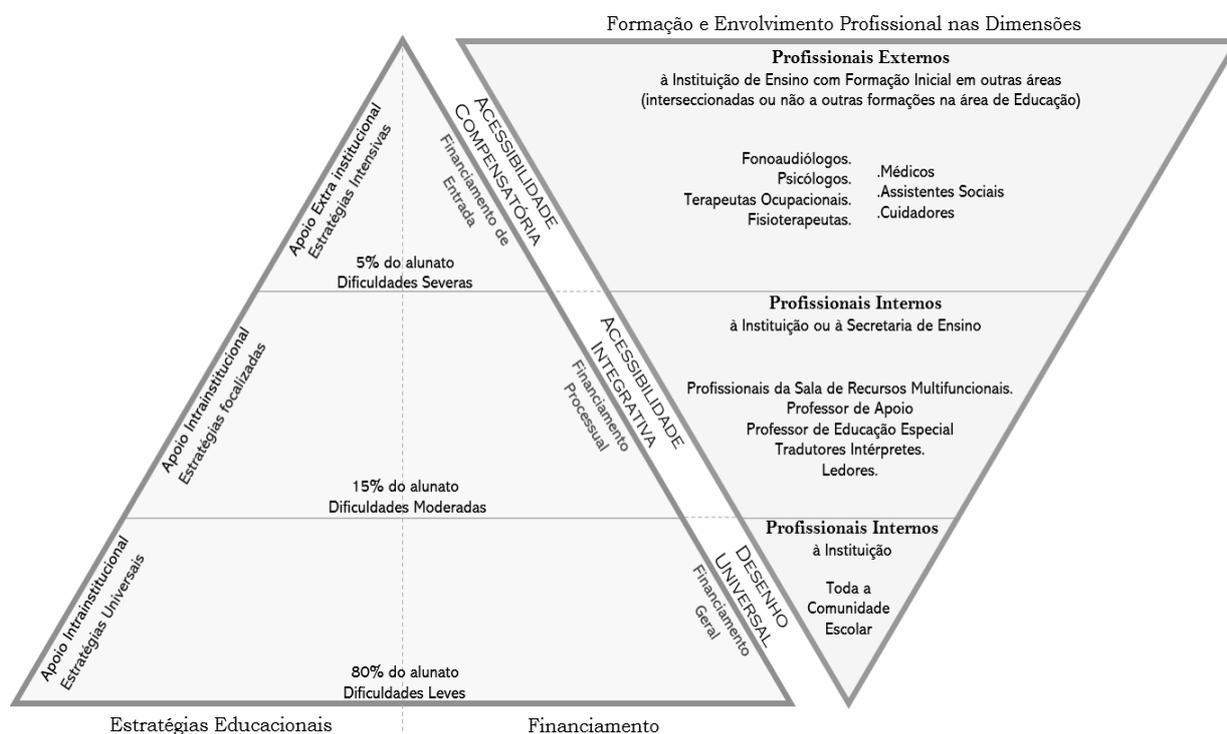
**Fonte:** Adaptado de Ebersold (2020). Tradução Livre.

**Nota:** Imagem com descrição em texto alternativo para usuários de *softwares* leitores de tela.

Para Ebersold (2020), a acessibilidade exige um trabalho em cooperação que perpassa pelo trabalho do professor de sala comum articulado com o professor de educação especial, deve envolver outros atores como a família, profissionais de apoio, profissionais da saúde, gestão escolar, setores de administração pública (transportes, secretaria de educação, secretaria da pessoa com deficiência...), visando à cooperação interinstitucional e interindividual. O dever do educando está no centro da ação pública, distante da perspectiva defectológica que essencializa as dificuldades das pessoas. Nessa perspectiva, o ser humano é visto como capaz de evoluir e progredir, desde que os meios necessários (pedagógicos, técnicos, humanos e financeiros) sejam adequadamente mobilizados e ofertados.

Pela premissa do Ensino multicamadas/multiníveis, a acessibilidade pode ser compensatória, integrada ou universal, conforme Ilustração 3. Ao considerarmos a destinação dos recursos financeiros e sua alocação nos serviços educacionais, em países europeus esses variam de acordo com o nível de acessibilidade e inclusão escolar que é promovido nos sistemas de Educação Inclusiva (EUROPEAN AGENCY, 2016). Neste sentido, a Ilustração 3 demonstra o sistema de apoio multicamada/multinível e como seria o tipo de financiamento de acordo com as estratégias educacionais inclusivas.

**Ilustração 3** - Sistema de apoio multicamada ou multinível - Estratégias Educacionais e Financiamento



**Fonte:** Elaboração própria, 2021.

**Nota:** Imagem com descrição em texto alternativo para usuários de *softwares* leitores de tela.

Até podemos dizer que os Profissionais para o fomento da Acessibilidade, precisariam compreender os três níveis de competências:

1) **Acessibilidade Compensatória:** quanto mais complexos os comprometimentos sinalizados pelo sujeito e identificados pelos atores do contexto, maior a necessidade de planejamento cooperativo e apoio externo à instituição educacional ou profissional;

2) **Acessibilidade Integrada:** quando o sujeito está em situação de risco de fracasso escolar, integram-se novas práticas no próprio contexto, sem acionar apoios externos, individualizando algumas estratégias específicas;

3) **Desenho Universal para a Aprendizagem:** integra a Acessibilidade Compensatória e a Acessibilidade Integrada de maneira planejada, envolvendo todos os atores na mudança do cenário.

Contudo, essa proposição esbarra nas problemáticas identificadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial [ONEESP], a saber: a) falta de professores especializados; b) insuficiência na formação inicial; c) insuficiência na formação continuada; d) críticas às atuais ofertas de formação de professores especializados; e) necessidade de definição de papéis dos educadores e demais atores envolvidos; f) condições de trabalho; g) aproximação entre universidade, contextos escolares e mercado de trabalho (MENDES; CIA; CABRAL, 2015; MORGADO; CABRAL, 2020).

A abordagem de acessibilidade policêntrica, portanto, envolve a abertura coletiva para a dissolução e ressignificação de elementos que constituem a psique social nos processos de colaboração e cooperação.

## **Epilogando o Ensaio**

[...] não pense que a pessoa tem tanta força assim a ponto de levar qualquer espécie de vida e continuar a mesma. Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso – nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício inteiro [...] respeite a você mais do que aos outros, respeite suas exigências, respeite mesmo o que é ruim em você – respeite sobretudo o que você imagina que é ruim em você (CLARICE LISPECTOR, 1948).

O engajamento coletivo para a mudança na cultura escolar depende da ressignificação de concepções de deficiência, da conscientização dos próprios repertórios profissionais como fonte de potência motivadora para a atuação cotidiana e do desencapsulamento da individualidade.

A construção de cenários educacionais que legitimam o acesso, a acessibilidade e a acessibilização, demanda o compartilhamento descentralizado, policêntrico, multivetorial, cooperativo e colaborativo de responsabilidades que implicam gestores, docentes, estudantes (com e sem deficiências), equipes interdisciplinares e multiprofissionais e familiares. Os atores em cena, portanto, devem atuar no processo de elaboração, implementação e interpretação de políticas e práticas que descrisalizem culturas institucionais negativamente discriminatórias e egocêntricas (ORSATI, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2019; EBERSOLD, 2020; LIMA; CABRAL, 2020).

Outra questão importante em relação à escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais está relacionada à análise da identificação dos conhecimentos prévios do estudante para propor um planejamento que elimine as barreiras de aprendizagem sem descaracterizar a diferença ou impor condições. O professor deve procurar trabalhar nos diferentes espaços de aprendizagem de modo a valorizar as potencialidades e modos de aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o ambiente não poderá ser um impeditivo e, sim, trazer múltiplas formas de engajamento, acesso à informação e possibilidade de ação e expressão que estão direcionadas nas práticas de multicamadas. Entretanto, todas estas ferramentas, se forem mantidas numa abordagem egocêntrica, permitirão criar brechas que direcionam para a perpetuação da tendência individualizada centrada na pessoa vulnerável, culpabilizando-a por fracassos estigmatizados na sociedade.

A abordagem policêntrica é uma forma concreta de rompimento com muitos paradigmas identificados nos desencontros de ideias atualmente misturadas a indagações de erros sociais, dificuldades de aceitação da diversidade e falhas formativas da história da educação.

### **Considerações Finais**

As reflexões ensaiadas neste texto permitiram notar que, para além das práticas educacionais inclusivas, é necessário adotar práticas de cooperação e colaboração no ambiente escolar. As práticas egocêntricas com foco no sujeito, em suas dificuldades, barreiras e centradas na defectologia, por vezes, estão relacionadas às práticas de encapsulamento dos estigmatizados, reforçando o capacitismo estrutural e distanciando-se cada vez mais da valorização do devir do estudante com necessidades educacionais especiais. Enquanto, práticas pautadas na abordagem policêntrica consideram o devir do estudante como centro da ação pública e articulam ações para o desenvolvimento do estudante de forma interdependente, envolvendo atores intra e extraescolar que perpassam a atuação do professor, atuando juntos de forma cooperativa em prol de um único objetivo, centrado no devir do estudante.

A SRM, eventualmente, é vista como serviço exclusivo para oferta do atendimento educacional especializado e como única promotora da educação especial inclusiva no ambiente escolar, entretanto, essa visão pode configurá-la como espaço que naturalmente une, separa e hierarquiza indivíduos e grupos sociais, estabelecendo relações de poder entre os estigmatizados e/ou diferentes pelas exigências e normativas estabelecidas pela Sociedade e pela Escola. Assim, os estudantes com necessidades educativas especiais podem ser considerados como os outsiders do ambiente escolar, por serem atendidos nas SRM com a prerrogativa de estarem juntos ao seu grupo e em espaços específicos.

Contudo, práticas inclusivas descentralizadoras com uma abordagem policêntrica permitem-nos refletir sobre a efetivação da oferta de educação de qualidade, contrapondo a escola tradicional,

que impõe padrões de alunado e sugere resistência à mudanças de paradigmas, e o fomento de uma educação de qualidade e inclusiva. Dessarte, as práticas centradas no estudante e com foco nas barreiras não são efetivamente eficazes. Sugere-se que sejam possibilitadas formas de reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas de maneira que se objetive a acessibilização a todos os estudantes que possuam necessidades educacionais especiais, legitimando o trabalho no contexto escolar em colaboração e cooperação de toda a comunidade.

## Referências

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. 1ª ed. Ponta Grossa: UEPG. 2016. 230 p.
- BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução: Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2015.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. **Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students**. 1ª ed. Austin: Pro-Ed. 1995.
- CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26 n. 57. 23 abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584765>
- CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 162, p. 1100-1123, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000401100&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000401100&script=sci_abstract&tlng=pt)
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução: Maria Thereza R. de C. Barrocas. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/24267091/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Mestrado\\_A\\_INCLUS%C3%83O\\_DE\\_ALUNOS\\_COM\\_NECESSIDADES\\_EDUCACIONAIS\\_ESPECIAIS\\_EM\\_CLASSES\\_COMUN\\_S\\_AVALIA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_RENDIMENTO\\_ACAD%C3%84MICO](https://www.academia.edu/24267091/Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado_A_INCLUS%C3%83O_DE_ALUNOS_COM_NECESSIDADES_EDUCACIONAIS_ESPECIAIS_EM_CLASSES_COMUN_S_AVALIA%C3%87%C3%83O_DO_RENDIMENTO_ACAD%C3%84MICO) Acesso em: 10 jun 2023.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004, 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>. Acesso em: 10 jun 2023.
- CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 jun 2023.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** Tradução de Renato Marques. 1. ed. São Paulo, SP: Planeta. 2017. 400 p.

EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-22. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52845> Acesso em: 10 jun 2023.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: WVA. 2000.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Petrópolis: Editora Vozes. 2014.

FRANCES, A. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle.** Tradução de Heitor M. Corrêa. 1a ed. Rio de Janeiro. 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Teias**, v. 19, p. 54-70. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239> Acesso em: 10 jun 2023.

GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade.** 1a. ed. São Carlos: EdUFSCar. 2010.

HOMEM, M. Maria Homem: O fim do Estado como núcleo social. **Casa do Saber.** YouTube, jul. 2017. (11 min. 30 seg). Disponível em: <https://youtu.be/ZelRKwGeNfY> Acesso em: 18 mai 2021.

KEEF, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, v.36 n.5, p.36-42, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990403600505#articleCitationDownloadContainer> Acesso em: 10 jun 2023.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1104–1117. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336> Acesso em: 10 jun 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Trechos de carta à Tania Kaufmann**, escrita em 6 de janeiro de 1948. Carta. Tânia Kaufmann. Rio de Janeiro, 6 jan. 1948.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, v.32, p.122–151. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 10 jun 2023.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556> Acesso em: 10 jun 2023.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. 1ª ed. Natal: Editora da UFRN. 2008.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167><http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 10 jun 2023.

MENDES, E. G.; Cia, F.; Cabral, L. S. A. **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. 1a. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini - ABPEE. 2015.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 395 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288?show=full> Acesso em: 10 jun 2023.

MORAIS, E. S. **Tecnologia instrucional em educação especial: uma revisão integrativa da literatura (2008-2018)**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12658/moraiseduardadesouzadisserta%C3%87%C3%83odemestrado.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 jun 2023.

MORGADO, L. A. S.; CABRAL, L. S. A. Orientação profissional para estudantes universitários com deficiências: conceitos, políticas e práticas. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53123>. Acesso em: 10 jun 2023.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 213-222. 2013 Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf> Acesso em: 10 jun 2023.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLVES, J. A. T. **Educacion especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. 1. ed. Madrid: Psicología Pirámide, 2002. 282p.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sobre a deficiência**. 2012. 232 p. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2012. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2898>. Acesso em: 10 jun 2023.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**. v. 34, n. 123, p. 459-475. 2013 Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 jun 2023.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf> Acesso em: 10 jun 2023.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 jun 2023.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership**, 3ª ed., New Jersey: Prentice-Hall. 1997

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 jun 2023.

VILARONGA, C.A.R., MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**. v. 7, n. 19, p. 66-87. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 10 jun 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. 1997.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2004 <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052> Acesso em: 10 jun 2023.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163?show=full> Acesso em: 10 jun 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. v. 22, p. 147-155. 2018 disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207> Acesso em: 10 jun 2023.

*Recebido: 08/03/2023*

*Aceito: 09/06/2023*

*Received: 03/08/2023*

*Accepted: 06/09/2023*

*Recibido: 08/03/2023*

*Aceptado: 09/06/2023*

