

EDUCAÇÃO INCLUSIVA-HOLÍSTICA: DA ESCOLA À ACADEMIA

INCLUSIVE-HOLISTIC EDUCATION: FROM SCHOOL TO ACADEMIA

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y HOLÍSTICA: DE LA ESCUELA A LA ACADEMIA

Maria José Costa dos Santos – Doutora, Universidade Federal do Ceará
mazeautomatic@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3144508981197442>,
<https://orcid.org/0000-0001-9623-5549>

RESUMO

Este ensaio livre propõe uma reflexão teórico-conceitual sobre a Educação Inclusiva-Holística, compreendida como uma perspectiva que ultrapassa a inserção física do estudante no espaço escolar e reconhece a complexidade dos processos de participação, ensino-aprendizagem, pertencimento e reconhecimento. Partimos da compreensão de que a inclusão na escola e na academia envolve diferentes perspectivas: a holística da educação, o sujeito como um todo e o pensamento sistêmico de todos envolvidos. A essa proposição articulam-se três dimensões analíticas: bio-pedagógica, sociopolítica e filo-discursiva, buscando compreender as singularidades dos sujeitos, as condições sociais e institucionais que atravessam a escolarização e os discursos que produzem sentidos sobre diferença, deficiência, identidade, alteridade e normalidade. Defendemos, portanto, uma concepção de inclusão como processo gradual, reflexivo e contínuo de aperfeiçoamento das práticas docentes e das condições bio-educativas, rompendo com perspectivas rígidas de implementação imediata. Nesse movimento, a educação inclusiva-holística configura-se como uma proposta coletiva-colaborativa, aberta e contextualizada, comprometida com a participação, o pertencimento e o reconhecimento de todos os sujeitos em seu ambiente de florescimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva-Holística; inclusão; formação docente; diversidade; práticas.

ABSTRACT

This essay offers a theoretical-conceptual reflection on Inclusive-Holistic Education, understood as a perspective that goes beyond the physical placement of students in the school environment and acknowledges the complexity of processes involving

participation, teaching and learning, belonging, and recognition. We begin with the understanding that inclusion in schools and academia encompasses various perspectives: a holistic view of education, the individual as a whole, and the systems thinking of all those involved. Three analytical dimensions are linked to this proposal—bio-pedagogical, sociopolitical, and philo-discursive—aiming to understand the unique characteristics of individuals, the social and institutional conditions shaping schooling, and the discourses that construct meanings around difference, disability, identity, otherness, and normality. We therefore advocate for a conception of inclusion as a gradual, reflective, and continuous process of refining teaching practices and bio-educational conditions, breaking away from rigid perspectives that demand immediate implementation. In this context, inclusive-holistic education emerges as a collective, collaborative, open, and contextualized proposal, committed to the participation, belonging, and recognition of all individuals within their environment of flourishing.

Keywords: Inclusive-Holistic Education; inclusion; teacher training; diversity; practices.

RESUMEN (12 pts – Arial – negrito – justificado)

Este ensayo propone una reflexión teórico-conceptual sobre la educación inclusiva-holística, entendida como una perspectiva que trasciende la inserción física del estudiante en el espacio escolar y reconoce la complejidad de los procesos de participación, enseñanza-aprendizaje, pertenencia y reconocimiento. Partimos de la premisa de que la inclusión en la escuela y en el ámbito académico implica diversas perspectivas: la visión holística de la educación, la consideración del sujeto como una totalidad y el pensamiento sistémico de todos los actores involucrados. A esta propuesta se articulan tres dimensiones analíticas —biopedagógica, sociopolítica y filodiscursiva— con el fin de comprender las singularidades de los sujetos, las condiciones sociales e institucionales que atraviesan la escolarización y los discursos que generan significados en torno a la diferencia, la discapacidad, la identidad, la alteridad y la normalidad. Defendemos, por tanto, una concepción de la inclusión como un proceso gradual, reflexivo y continuo de perfeccionamiento de las prácticas docentes y de las condiciones bioeducativas, rompiendo con perspectivas rígidas de implementación inmediata. En este sentido, la educación inclusiva-holística se configura como una propuesta colectiva y colaborativa, abierta y contextualizada, comprometida con la participación, la pertenencia y el reconocimiento de todos los sujetos en su entorno de desarrollo pleno.

Palabras clave: Educación inclusiva-holística; inclusión; formación docente; diversidad; prácticas.

INTRODUÇÃO

Buscamos neste ensaio na área de educação, apresentar um conjunto de fundamentos teóricos e reflexões sobre práticas para atender às diferentes necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes em salas de aula cada vez mais diversas, no contexto do século XXI.

Para tanto, visamos responder à questão: como deve ser a inclusão de estudantes com deficiência, a partir de concepções constituídas por discursos de normalidade e déficit, e de que maneira a diferenciação pedagógica pode contribuir para ressignificar essas concepções em direção a uma educação inclusiva?

Para tanto, objetivamos refletir sobre como o processo de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência é constituído por discursos de normalidade e déficit, discutindo como a diferenciação pedagógica contribui para práticas educacionais inclusivas.

Optamos pela realização de um ensaio, o qual deve ser lido por sujeitos com espíritos livres de preconceitos, sem estarem dominados pelo formalismo da ciência (Meneghetti, 2011, p. 321). Neste ensaio não há disposição formal de um estudo que segue a divisão e a lógica estabelecida pelas metodologias científicas tradicionais.

No lugar dos elementos obrigatórios de um texto científico, a orientação é dada por perguntas que orientam os leitores para as reflexões e análises críticas, a partir da ideia da autora e de teóricos elencados para fomentar novos conhecimentos.

Assim, tendo em vista a concepção do que é um ensaio, este, particularmente, necessita de leitores livres para compreender a sua relevância para o desenvolvimento de novos conhecimentos contemporâneos. Sobre isso, informamos que as ideias postas são inspiradas, inicialmente, a partir das obras dos autores Tomlinson (2017), Rosato e Angelino (2009) e Derrida (2014).

Apoiamo-nos em Tomlinson (2017) quando defende que a diferenciação do ensino não consiste em preparar um plano de aula diferente para cada estudante, mas em planejar experiências de ensino-aprendizagem flexíveis que considerem três

dimensões principais: o nível de prontidão (readiness), os interesses e o perfil de aprendizagem de cada aluno.

Para isso, a autora propõe que o professor adapte quatro elementos do currículo: o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem. Essas adaptações permitem que todos os estudantes tenham oportunidades de alcançar os objetivos educacionais, respeitando seus ritmos e características individuais.

Outro aspecto que tomamos como relevante, é a ênfase dada ao papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tomlinson (2017), a diferenciação exige planejamento contínuo, avaliação diagnóstica frequente e acompanhamento constante do progresso dos alunos.

A autora também destaca a importância de desenvolver uma cultura de sala de aula baseada no respeito às diferenças, na colaboração e em expectativas elevadas para todos os estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e motivador.

Compreendemos como sendo fundamental que educadores interessados em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e centradas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, que essas sejam integradas por meio de fundamentos teóricos e orientações práticas, que ofereçam contribuições relevantes para a promoção da equidade e da qualidade da educação em contextos educacionais marcados pela diversidade.

As ideias de Rosato e Angelino (2009), evidenciam reflexões sobre a deficiência e ideologia da normalidade, em busca da desnaturalização do déficit de aprendizagem, representando uma importante contribuição para os estudos sobre deficiência na perspectiva das Ciências Sociais e humanas.

Assim, nossas reflexões, acerca dessas ideias, destacam uma análise crítica dos conceitos tradicionais de deficiência, questionamos a compreensão baseada exclusivamente em aspectos biológicos e médicos e evidenciando o papel das concepções sociais na produção da exclusão, destacando a importância da saúde e da educação serem elementos indissociáveis para que a inclusão de fato ocorra.

Compreendemos, portanto, que a crítica de Rosato e Angelino (2009) à chamada "ideologia da normalidade", entendida como um conjunto de valores e práticas que estabelece um padrão considerado normal e, simultaneamente, define

como deficientes aqueles que dele se afastam, não atendem ao processo de inclusão, e ao contrário, dificultam o processo.

Os autores argumentam que o déficit não é uma realidade puramente natural ou biológica, mas uma construção social produzida por relações históricas, culturais, políticas e econômicas que classificam, hierarquizam e excluem determinados corpos e modos de existência.

Dessa forma, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como uma característica ou condição individual e passa a ser analisada em sua relação com as barreiras sociais e os processos de desigualdade que condicionam a participação e o reconhecimento dos sujeitos.

Essa perspectiva permite problematizar os processos de produção social da deficiência, bem como as formas de negação ou apagamento da identidade, da alteridade e do reconhecimento, destacando o papel das políticas públicas na superação dessas barreiras e na garantia de direitos.

É importante nesse cenário, compreender que a inclusão exige muito mais do que adaptações físicas ou atendimento especializado, ela requer uma transformação das estruturas sociais e dos discursos que legitimam a discriminação.

Sob essa perspectiva, propomos uma mudança de paradigma, o que desloca o foco da limitação individual para a responsabilidade coletiva e em colaboração com uma sociedade acessível e inclusiva.

É importante realizarmos críticas sobre as práticas institucionais, para que possamos ampliar o debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo da escola e da academia uma linguagem mais familiar e maior proximidade com conceitos das Ciências Sociais, da Educação e dos Estudos da Deficiência, para que assim, pesquisadores, docentes e profissionais interessados no tema compreendam que a deficiência deve ser pensada em conjunto, entre o modelo biomédico e o pedagógico.

A importância de desnaturalizar o déficit constitui uma ação essencial para o processo de desconstrução da deficiência como processo apenas social e político. Assim, ao desnaturalizar a ideia de déficit e problematizar os discursos sobre normalidade, Rosato e Angelino (2009) oferecem importantes contribuições para

melhorias e ampliação de práticas educacionais e sociais comprometidas com a equidade, a diversidade e os direitos humanos.

Para compor as reflexões neste ensaio, além das ideias de Tomlinson (2017) e Rosato e Angelino (2009), trazemos Derrida (2014), pois defendemos que a articulação entre os três referenciais não consiste em sobrepor teorias, mas atribuir a cada, uma função analítica distinta.

Por exemplo, Carol Ann Tomlinson (2017) oferece o referencial pedagógico. Sua teoria explica como o ensino pode ser organizado para responder à diversidade da sala de aula. Para a autora, a diferenciação pedagógica propõe flexibilizar conteúdos, processos, produtos e ambiente de aprendizagem considerando os diferentes níveis de prontidão, interesses e perfis dos estudantes.

Nessa perspectiva, a dificuldade de aprendizagem não é vista apenas como uma característica do aluno, mas também como um desafio ao planejamento docente.

Já Rosato e Angelino (2009) fornecem o referencial crítico sobre deficiência e inclusão. Os autores deslocam o foco da deficiência como déficit individual para a análise das condições sociais e institucionais que produzem exclusão. Nesse sentido, quando um professor, um gestor ou uma família afirma que determinado estudante "não aprende Matemática por causa da deficiência", a teoria permite questionar se essa conclusão decorre de limitações do estudante ou de práticas escolares fundamentadas em uma ideia de normalidade que exclui aqueles que aprendem de maneiras diferentes.

Enquanto isso, Jacques Derrida (2014) contribui com o referencial epistemológico e metodológico da desconstrução. A desconstrução não apresenta um método de ensino, mas um modo de analisar discursos e pressupostos. Seu papel neste ensaio, é evidenciar as oposições e hierarquias presentes nas narrativas duais educacionais, como: normal × diferente; capaz × incapaz; aprender × não aprender; aluno ideal × aluno com deficiência; ensino regular × ensino especial etc.

Ao desconstruir essas dicotomias, tornamos possível revelar os pressupostos que sustentam determinadas práticas pedagógicas e decisões institucionais, inclusive a ideia de que a saúde e a educação não podem estar em espaços, diálogos e decisões conjuntas no ambiente escolar e acadêmico em que o público da educação

especial inclusiva esteja. Os três referenciais podem ser organizados da seguinte maneira:

Quadro 1. Organização dos três referenciais

Referencial	Pergunta central	Contribuição para a pesquisa
Tomlinson	Como ensinar uma turma diversa?	Diferenciação pedagógica e planejamento inclusivo.
Derrida	Como os discursos produzem essas ideias de capacidade e deficiência?	Desconstrução dos discursos e das categorias aparentemente naturais.
Rosato e Angelino	Por que certos alunos são considerados incapazes?	Crítica à ideologia da normalidade e à naturalização do <i>déficit</i> .

Fonte: pesquisa direta.

As relações destacadas no quadro 1, apresentam-se especialmente relevantes quando o foco da pesquisa são as percepções existentes no núcleo da sociedade e dos micros espaços. Nessa direção, Tomlinson (2017) permite analisar se o docente pensa em estratégias diferenciadas. Já Rosato (2009) permite identificar se aparecem discursos centrados no *déficit* ("ele não aprende matemática porque tem deficiência").

Sobre isso, Derrida (2014) nos auxilia a pensar na desconstrução de barreiras produzidas pelos discursos dos profissionais da educação, família e sociedade, mostrando como determinadas expressões reproduzem uma lógica de normalidade.

No contexto da escola, tratamos sobre o nível institucional, nesse sentido, podemos examinar como o projeto pedagógico e a cultura escolar tratam a inclusão. Tomlinson (2017) orienta a análise das práticas pedagógicas da escola e Rosato e Angelino (2009) evidenciam se a organização escolar produz exclusão estrutural, e Derrida (2014) permite desconstruir equívocos conceituais, ao analisar discursos institucionais, a partir de documentos, normas que definem quem é considerado um aluno "normal".

No cenário das autoridades educacionais, dialogamos com as políticas públicas voltadas ao ensino inclusivo, assim, é importante examinar documentos oficiais, orientações curriculares e leis que garantem a matrícula na escola, na universidade, mas não garantem inclusão e muito menos ensino-aprendizagem adequado.

Questionamos, essas políticas realmente rompem com o modelo do *déficit*, permitem desconstruir os próprios textos legais, e identificam tensões entre o discurso da inclusão e as práticas que ainda mantêm processos de exclusão?

A família tem um papel bastante relevante, pois também produz significados sobre o ensino-aprendizagem, no sentido de que: ajuda a compreender expectativas sobre o desenvolvimento do estudante; permite analisar como o diagnóstico influencia o desenvolvimento da identidade do estudante; evidencia como discursos médicos, escolares e sociais atravessam suas vidas; e, interferem nos discursos produzidos no âmbito familiar. Alguns desses discursos, precisamos desconstruir.

Assim, buscando evidenciar a relevância desse ensaio, podemos representá-lo como um movimento em três níveis em que nível 1: responde como organizar pedagogicamente um ensino inclusivo (de matemática ou em qualquer área de ensino); nível 2: responde, por que determinados estudantes são historicamente posicionados como incapazes, problematizando a ideia de *déficit*; e nível 3: responde como esses significados são produzidos e mantidos pelos discursos de professores, escolas, academias, gestores e famílias, possibilitando sua desconstrução.

As reflexões ora percorridas, não se limitam a avaliação se existem práticas de diferenciação pedagógica, mas investiga também os discursos que sustentam ou dificultam sua implementação. Evidenciando que a diferenciação pedagógica aparece como uma possibilidade concreta de ação docente; a crítica à ideologia da normalidade explica por que essa diferenciação muitas vezes não ocorre; e a ideia de desconstrução permite revelar e questionar os pressupostos que naturalizam a exclusão.

Essa articulação reforça de forma consistente a integração de três dimensões: *bio-pedagógica*, *sociopolítica* e *filo-discursiva*, oferecendo um quadro analítico robusto para compreensão como diferentes atores apresentam sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos inclusivos.

A dimensão bio-pedagógica, destaca-se pela relação indissociável saúde e educação, focaliza a relação entre as singularidades dos sujeitos, suas diferentes formas de aprender e as respostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar; a dimensão sociopolítica considera as condições sociais, institucionais e políticas que

atravessam a escolarização e produzem possibilidades ou barreiras à participação e ao processo de ensino-aprendizagem; e a dimensão filo-discursiva problematiza os sentidos produzidos sobre diferença, deficiência, identidade, alteridade, normalidade e reconhecimento, interrogando os discursos que nomeiam, classificam e posicionam os sujeitos no espaço educativo.

Portanto, a força dessa relação, está justamente em não isolar as dimensões, mas mostrar que são transversais.

Quadro 2 - Dimensões do processo de inclusão.

Dimensão	Pergunta	Reflexão
Bio-pedagógica	Como o ensino responde às diferentes formas de aprender?	Focaliza as singularidades dos sujeitos e as diferentes formas de aprender, considerando respostas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e intencionalmente planejadas. Reflete sobre como o ensino-aprendizagem da Matemática reconhece a diversidade e cria possibilidades de acesso, participação e expressão dos saberes.
Sociopolítica	Que barreiras, relações sociais e concepções de normalidade atravessam a aprendizagem?	Analisa as condições sociais, culturais e institucionais que participam da produção da deficiência, da normalidade, da exclusão e do reconhecimento. Reflete sobre as barreiras presentes na escola e na sociedade, sobre o papel das políticas públicas, das instituições e das práticas sociais, visando a garantia do direito de aprender com qualidade.
Filo-discursiva	Como os discursos produzem sentidos sobre diferença, alteridade, identidade e reconhecimento?	Problematiza os sentidos produzidos sobre diferença e alteridade, interrogando os discursos que nomeiam, classificam e posicionam os sujeitos. Reflete sobre reconhecimento, pertencimento e representação do outro e sobre como os discursos podem produzir inclusão, exclusão, aproximação ou distanciamento

Fonte: pesquisa direta.

Considerando essas incursões, considerando ainda, a transição da “integração” para a “inclusão” a qual podemos demarcar pela Declaração de Salamanca e seu Marco de Ação (UNESCO, 1994), defendemos uma Educação Inclusiva-Holística, a partir da mudança de pensamento, que se desloca da concepção de educação especial orientada pelo discurso do *déficit* para uma abordagem de educação inclusiva, que produz *práxis* incontestável.

Respeitando as diferentes lutas, os diferentes movimentos e infinitas formas de praticar a inclusão, transversalizadas pela diversidade de formas de *ensinar e aprender*, convidamos a todos a pensar de forma global as perspectivas de uma Educação Inclusiva-Holística sob o prisma do *ser* integral que pertence a um ambiente educativo (escola ou academia) que fomenta o autocultivo e a autoformação, que produz um sujeito que se desenvolve à sua maneira, mediado pelos processos inclusivos-holísticos sistêmicos.

No entanto, muitos são os sistemas que afetam a inclusão no âmbito escolar e acadêmico, dentre eles, estão os próprios indivíduos, incluindo sua capacidade e disposição para compartilhar e tomar iniciativas em favor de um ambiente inclusivo para si mesmos e para os outros.

Da mesma forma, também evidenciamos a capacidade e a preparação das famílias, dos professores e dos gestores, os quais desempenham um papel fundamental em como a inclusão é vivenciada nos contextos locais.

Além disso, os órgãos de governança, as autoridades educacionais locais e nacionais, bem como, os currículos formais, as políticas educacionais, o clima político relacionado à equidade em âmbito nacional, influenciam de forma relevante à inclusão.

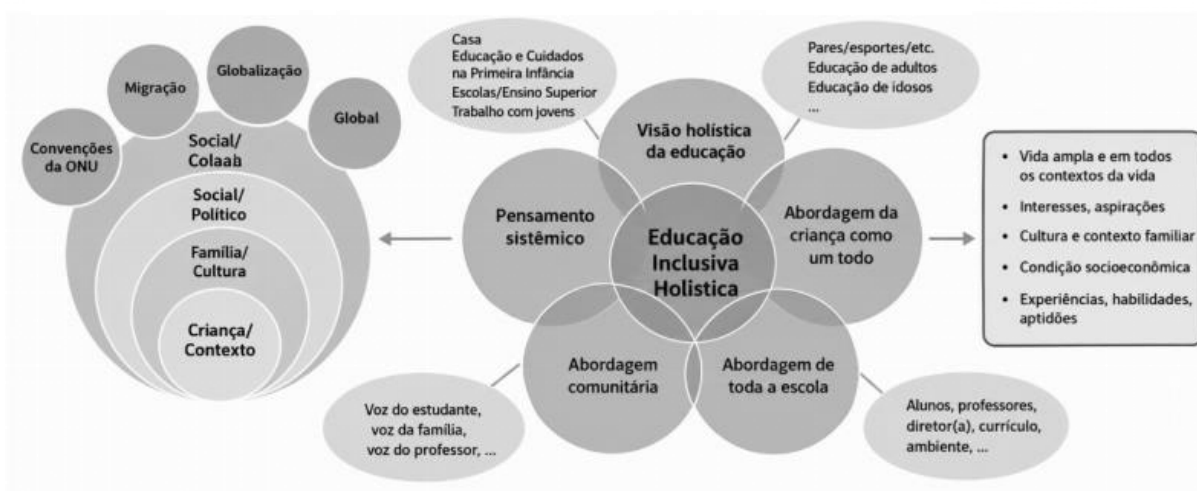
Junte-se a esses elementos a formação inicial de professores e a forma como as práticas inclusivas são abordadas e modeladas para os futuros docentes, levando em consideração os conhecimentos, as experiências e as concepções construídas ao longo de sua trajetória formativa, bem como os desafios encontrados para transformar princípios inclusivos em práticas pedagógicas-holísticas.

No entanto, esperamos mudanças simples, que gestores escolares, professores, pais e estudantes deem pequenos passos em direção à melhoria das

práticas e promovam ambientes inclusivos em seus respectivos contextos. Os desafios e obstáculos serão removidos gradualmente onde quer que eles estejam, o importante é iniciar um movimento global em direção à visão de um ambiente plenamente inclusivo.

Concorda com essas reflexões, Teschers (2020), a partir de uma *Proposal for a Holistic Inclusive Education*, conforme imagem a seguir.

Figura 1. Proposta de Educação Inclusiva Holística



Fonte: Adaptações de Christoph Teschers, 2026.

Assim, propõe-se, neste ensaio, uma reflexão acerca de um modelo de Educação Inclusiva-Holística compreendido como uma perspectiva sistêmica e multidimensional que reconhece a educação inclusiva como um processo complexo, contínuo e contextualizado, que ultrapassa a presença física do estudante na escola e envolve participação, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento.

Em diálogo com a perspectiva holística de Teschers (2020), o modelo articula cinco dimensões interdependentes que envolve a vertente holística da educação, que considera a formação humana global, a partir de suas singularidades, experiências, potencialidades, interesses e contextos de vida.

A esses pressupostos, acrescenta-se, uma articulação bio-pedagógica, sociopolítica e filo-discursiva, possibilitando analisar, respectivamente, como as singularidades dos sujeitos demandam respostas pedagógicas diferenciadas; como barreiras sociais, institucionais e políticas condicionam a participação e o processo de ensino-aprendizagem; e como os discursos produzem sentidos sobre diferença, deficiência, identidade, alteridade, normalidade e reconhecimento.

Assim, a Educação Inclusiva-Holística é proposta não como um conjunto fechado de práticas ou uma “*melhor prática*” universal, mas como um quadro analítico aberto e dinâmico, capaz de considerar a complexidade das relações entre *sujeito, família, ensino-aprendizagem, escola, gestores, autoridades, comunidade e sociedade*, e de orientar processos educativos comprometidos com o direito de todos de escutar, ver, ser, participar sendo, reconhecidos como produtores de sentidos sobre suas próprias experiências escolares e acadêmicas.

À GUIA DO ENSAIO

As dificuldades de implementação de práticas inclusivas no ensino-aprendizagem, em geral, e de Matemática decorrem menos das características dos estudantes e mais dos discursos e das concepções de normalidade compartilhados por professores, gestores escolares, autoridades educacionais e famílias.

A desconstrução desses discursos, articulada à crítica da ideologia da normalidade, evidencia que a diferenciação pedagógica, constitui uma estratégia capaz de promover práticas mais equitativas e inclusivas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Tais desconstruções, a partir de um encadeamento lógico, reforça como analisar os discursos, explica o que esses discursos produzem e apontam como uma alternativa pedagógica.

Entretanto, a implementação dessas ideias, pode representar um desafio para professores que enfrentam turmas numerosas, limitações de tempo e escassez de recursos didáticos e condições estruturais que nem sempre estão adequadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Somam-se a esses fatores a burocratização do trabalho docente, a necessidade de planejamento diferenciado, a insuficiência de formação específica e as dificuldades de articulação entre os diferentes profissionais (saúde e educação).

Nesse sentido, o desafio não se restringe à disposição ou ao compromisso individual do professor, mas envolve também condições institucionais, pedagógicas e formativas que precisam ser consideradas no desenvolvimento de uma educação efetivamente inclusiva.

Ainda assim, defendemos que uma Educação Inclusiva-Holística, compreendida como um processo gradual de aperfeiçoamento da prática docente, rompe com o modelo rígido de implementação imediata e floresce em um cenário de desenvolvimento contínuo, de reflexão coletiva-colaborativa e de transformação das práticas educativas, no qual a incursão não se constitui como um ponto de chegada, mas como um movimento permanente de escuta, ressignificação e redescobertas.

Compreendemos que trata-se de reconhecer que *ensinar e aprender* em contextos inclusivos-holísticos exige tempo, abertura ao diálogo, disposição para rever teorias e práticas, além de compromisso com as singularidades dos sujeitos.

Nesse percurso, a escola, o professor, o estudante, a família, os gestores e a comunidade tornam-se partícipes de uma tessitura formativa, na qual as diferenças deixam de ser compreendidas como obstáculos e passam a se constituir como elementos constitutivos da experiência educativa.

Nesse delinear, floresce um cenário de pertencimento, participação, reconhecimento e envolvimento de todos para todos, sustentado pela compreensão de que transformar um ambiente excludente em um ambiente inclusivo-holístico, significa, sobretudo, transformar progressivamente as relações, os discursos, as práticas e as condições que possibilitam a cada sujeito de *estar, participar, aprender e ser* reconhecido em sua completude, pelas suas potencialidades e não pela sua deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq/UFC). Ao Programa de Pós-graduação (mestrado profissional) em ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC).

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

ROSATO, Ana; ANGELINO, María Alfonsina (Org.). Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc, 2009. TESCHERS, Christoph. Proposing a holistic inclusive education model for policy, curriculum and classroom development. **New Zealand Journal of Teachers' Work**, v. 17, n. 1-2, p. 73-87, 2020.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms**. 3. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.