



Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Participação Estudantil e Enfrentamento da Tutela

Human Rights and Inclusive Education: Student Participation and the Challenge of Paternalism

Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Professor EBT de Filosofia do IFAL. Membro do NAPNE.

Resumo: Este ensaio investiga o paradoxo de políticas inclusivas que reconhecem estudantes como titulares de direitos e, simultaneamente, restringem sua participação nas decisões sobre os apoios que recebem. Articula a ética da alteridade, teorias da democracia e da justiça e estudos críticos da deficiência, preservando as tensões entre responsabilidade, igualdade e dependência. Defende que a participação somente adquire alcance democrático quando a manifestação do estudante pode alterar a definição do problema, a decisão e sua revisão, inclusive mediante discordância. A contribuição proposta é compreender a contestabilidade dos apoios como exigência político-pedagógica: o direito de questionar uma intervenção sem perder a proteção que a torna possível. A análise diferencia consulta, representação e influência decisória e confronta objeções relativas à competência, à segurança e à autoridade docente. Documentos do Ministério da Educação e pesquisas recentes são mobilizados em seus respectivos limites históricos e empíricos. Conclui-se que enfrentar a tutela exige acessibilidade comunicacional, distribuição da autoridade interpretativa e procedimentos de resposta que não convertam gratidão, desempenho verbal ou concordância em condições para o pertencimento escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; direitos humanos; participação estudantil; capacitismo; gestão democrática.

Abstract: This theoretical essay examines the paradox of inclusive policies that recognize students as rights holders while restricting their participation in decisions about the support they receive. It brings the ethics of alterity, theories of democracy and justice, and critical disability studies into dialogue, retaining the tensions between responsibility, equality and dependency. It argues that participation becomes democratic when students can influence the definition of problems, decisions and their revision, including through disagreement. Its contribution is to understand the contestability of support as a political and educational requirement: the right to challenge an intervention without losing the protection that makes participation possible. The analysis distinguishes consultation, representation, and decision-making influence and addresses objections concerning competence, safety, and teaching authority. Ministry of Education documents and recent studies are considered within their historical and empirical limits. It concludes that challenging paternalism requires communication access, the distribution of interpretive authority, and accountable responses that do not make gratitude, verbal performance, or agreement conditions of school membership.

Keywords: inclusive education; human rights; student participation; ableism. democratic management.

INTRODUÇÃO

Uma escola pode perguntar a um estudante do que ele precisa e continuar a decidir por ele. Isso ocorre quando a pergunta admite somente respostas previamente

consideradas aceitáveis, quando a manifestação não modifica qualquer decisão ou quando discordar produz o risco de perder o apoio oferecido. A consulta existe, mas sua consequência política permanece suspensa. O problema não é apenas a ausência de canais de expressão. É a distribuição desigual do poder de definir o que conta como necessidade legítima, resposta responsável e participação competente.

Esse impasse adquire particular intensidade na educação especial inclusiva. A oferta de apoios envolve conhecimentos especializados e responsabilidades de cuidado que não podem ser abandonados. Entretanto, esses mesmos elementos podem autorizar práticas tutelares quando o reconhecimento da vulnerabilidade se transforma em presunção de incapacidade política. Por tutela entende-se, neste ensaio, a substituição reiterada e não justificável da perspectiva do estudante pela decisão de terceiros, sem meios efetivos de manifestação, contestação e revisão. Trata-se de uma categoria analítica, não de uma classificação jurídica das famílias ou dos profissionais.

A questão central é sob quais condições a participação estudantil deixa de confirmar decisões já tomadas e passa a integrar a produção de respostas educacionais. Defende-se a tese de que uma política inclusiva precisa assegurar a contestabilidade dos apoios: a possibilidade de questionar seus objetivos, seus modos de realização e seus efeitos sem que a discordância resulte na suspensão do direito à proteção. A formulação pretende qualificar a discussão democrática, e não instituir um poder individual irrestrito de veto sobre toda decisão escolar.

A distinção de Freitas (2023) entre acesso, acessibilidade e inclusão impede tomar a abertura formal de um espaço como prova suficiente da experiência inclusiva. Aplicada à participação, essa distinção permite perceber três situações diferentes: existir um colegiado; ser possível entrar nele e compreender seu funcionamento; e conseguir influenciar o que ali se decide. As situações se relacionam, mas nenhuma decorre automaticamente da anterior. Um estudante pode ocupar uma cadeira e continuar sem poder introduzir um problema na pauta.

O percurso é o de um ensaio teórico crítico, organizado pela reconstrução de conceitos e pelo confronto entre suas consequências educacionais. O corpus reúne obras sobre alteridade, democracia, justiça, cuidado e deficiência; artigos recentes do campo educacional; e três publicações orientadoras do Ministério da Educação. A seleção é intencional e argumentativa, não pretende exaustividade nem constitui revisão sistemática. Estudos empíricos são mobilizados para delimitar problemas e testar inferências, sem transportar resultados locais para todas as escolas brasileiras.

As referências documentais sobre conselhos escolares são lidas como intervenções históricas na formação democrática, sem supor que sua publicação demonstre implementação. O quadro normativo foi atualizado pelo Decreto nº 12.686/2025, em sua redação consolidada, que inclui entre seus objetivos o protagonismo e a participação dos estudantes na política de educação especial inclusiva (Brasil, 2025). A existência dessa previsão não resolve o problema analisado: permanece necessário perguntar o que torna a participação efetiva em relações assimétricas de apoio.

O argumento avança em três movimentos. Primeiro, examina a passagem da responsabilidade pelo outro à organização de decisões entre sujeitos igualmente titulares de direitos. Depois, confronta as barreiras que desautorizam certas formas de expressão e experiência. Por fim, desenvolve a contestabilidade como critério para apreciar práticas escolares, considerando os limites da representação, as relações de cuidado e a autoridade pedagógica. O horizonte é uma escola na qual receber ajuda não implique renunciar à condição de interlocutor.

Da Responsabilidade pelo outro à Igualdade de Participação

A ética de Levinas oferece um ponto de partida para recusar a redução do outro ao que dele se conhece. A pessoa excede a representação que a instituição produz a seu respeito; por isso, nem o diagnóstico nem o relatório pedagógico encerram o sentido de sua presença. Em *Totalidade e infinito*, essa exterioridade interpela o poder de apropriação do sujeito (Levinas, 1988). Entretanto, transportar imediatamente a assimetria ética para a organização escolar produziria um equívoco: o dever de responder pelo outro não autoriza decidir indefinidamente em seu lugar.

A passagem pelo terceiro impede de conservar a relação ética como encontro isolado. Na discussão de outrem e dos outros, Levinas escreve: “O terceiro observa-me nos olhos de outrem” (Levinas, 1988, p. 190). Outros também exigem consideração, comparação e justiça; a instituição se torna necessária precisamente porque a responsabilidade não termina na proximidade. Os ensaios de *Entre nós e os diálogos de Éthique et infini* ajudam a distinguir a origem ética da responsabilidade e a necessidade de sua mediação pública (Levinas, 1997; Levinas, 1982). Na escola, a disponibilidade de um profissional importa, mas o direito não pode depender da pessoa que se mostra mais sensível. A resposta deve continuar justificável quando aquele profissional se afasta.

Farinon (2018) examina a relação entre ética, justiça e educação sem tornar a instituição dispensável. No desenvolvimento do argumento, o autor afirma: “Não se pode negar a importância instrumental das instituições na garantia da justiça” (Farinon, 2018, p. 215). Essa leitura permite recusar duas saídas igualmente insuficientes: acreditar que a norma elimina a exigência ética ou acreditar que a boa intenção pode substituir a norma. Uma intervenção acolhedora pode ser arbitrária se não admite revisão. Um procedimento formalmente correto pode ser violento se torna inaudível o sujeito a quem se aplica. A tarefa é exigir formas institucionais capazes de responder à singularidade sem privatizar a decisão.

Arendt desloca o argumento para as condições de aparecimento em um mundo comum. A pluralidade, em A condição humana, não corresponde à simples existência de diferenças privadas, mas à possibilidade de agir e falar entre outros (Arendt, 1958). Já a experiência da perda de pertencimento político, analisada em *Origens do totalitarismo*, mostra o limite de direitos abstratos destituídos de um espaço em que possam ser reclamados (Arendt, 1951). A aproximação com a escola é conceitual: não equipara situações históricas incomparáveis, mas interroga a distância entre declarar alguém sujeito de direitos e reconhecer sua manifestação como politicamente relevante.

Essa aproximação exige uma ressalva. Em *Entre o passado e o futuro*, Arendt distingue educação e política e atribui aos adultos responsabilidade pela apresentação do mundo aos novos (Arendt, 1968). Não se pode, portanto, usar a pluralidade para apagar diferenças entre crianças, adultos, educadores e gestores. A participação estudantil aqui defendida não transfere integralmente aos alunos a responsabilidade institucional. Ela contesta a interpretação segundo a qual a assimetria educativa justificaria o silêncio de quem recebe a educação.

A pedagogia de Freire explicita o caráter formativo dessa relação. Extensão ou comunicação? Crítica a unilateralidade de uma ação que trata o destinatário como recipiente de um conteúdo previamente acabado (Freire, 1985). Política e educação relacionam a opção democrática à coerência das práticas que a sustentam (Freire, 2001). A escuta não é uma concessão posterior à competência adulta; constitui parte da maneira como essa competência se exerce. Uma reunião em que tudo pode ser dito, mas nada pode ser alterado, conserva a estrutura da comunicação unilateral sob a aparência do diálogo.

Em *Educação como prática da liberdade*, a experiência democrática associa-se à discussão dos problemas e à formação de disposições participativas (Freire, 1967). Ao analisar a inexperience democrática brasileira, Freire formula: “Não há autogoverno sem dialogação” (Freire, 1967, p. 70). Não se trata de exigir maturidade política completa antes de permitir a participação. Há capacidades que se desenvolvem no próprio exercício de participar. A escola que exige fala fluente, domínio prévio das regras e plena independência para admitir uma intervenção transforma os efeitos esperados da formação em requisitos de acesso a ela. O paradoxo atinge de modo particular estudantes que utilizam comunicação alternativa ou necessitam de tempo ampliado para formular uma resposta.

A formulação de Fraser sobre a justiça ajuda a qualificar as condições desse exercício. A distribuição de recursos, o reconhecimento de estatuto e a definição de quem pertence ao universo da decisão são dimensões diferentes de um problema comum (Fraser, 2008). Na discussão com Honneth, a tensão entre redistribuição e reconhecimento impede reduzir a injustiça a uma única causa (Fraser; Honneth, 2003). Um estudante pode receber equipamentos e continuar desautorizado nas reuniões; pode ser respeitosamente ouvido e não dispor dos recursos necessários para frequentá-las. Nenhuma das situações satisfaz, isoladamente, a exigência de participação.

Honneth (1995) permite ainda considerar a dimensão moral das experiências de desrespeito e das lutas que delas podem surgir. Contudo, o reconhecimento afetivo não basta para demonstrar igualdade decisória. Ser querido na escola não assegura que uma objeção seja levada a sério. A passagem para o plano público exige avaliar o estatuto da manifestação: ela obriga a responder, pode modificar uma decisão e admite recurso? Esse deslocamento evita transformar o acolhimento em substituto da justiça.

Iris Marion Young amplia a crítica aos modelos de deliberação que privilegiam uma única forma de argumentar. Justiça e diferença não se resolvem tornando todos os sujeitos semelhantes; a inclusão democrática precisa considerar posições sociais

e formas de comunicação desigualmente valorizadas (Young, 1990; Young, 2000). Uma narrativa sobre cansaço, uma recusa gestual ou o relato de constrangimento não deve ser descartado porque não apresenta a estrutura de um parecer técnico. Reconhecer esses modos de expressão não significa considerá-los infalíveis; significa admitir que integrem a investigação do problema.

Habermas oferece critérios para pensar a legitimidade mediante procedimentos de formação da vontade e justificação pública (Habermas, 1996). Rancière (1999), por sua vez, chama a atenção para conflitos em que está em disputa quem pode sequer aparecer como parte de uma comunidade política. As perspectivas não são equivalentes. A primeira ilumina a qualidade da deliberação; a segunda permite perceber exclusões anteriores à entrada no procedimento. A escola precisa das duas perguntas: como decidimos entre participantes reconhecidos e quem continua impedido de ser reconhecido como participante?

Dewey vincula a constituição do público às consequências compartilhadas das ações e à possibilidade de investigá-las coletivamente (Dewey, 1927). Pateman mostra a importância educativa da participação, enquanto Dahl distingue condições democráticas como influência efetiva e controle da agenda (Pateman, 1970; Dahl, 1998). Essas contribuições impedem que a democracia escolar seja reduzida ao ato de votar. Se a pauta já exclui o transporte acessível, a privacidade no atendimento ou o horário dos apoios, a igualdade do voto incide sobre uma agenda desigual. Participar inclui poder tornar uma experiência um problema comum.

A contribuição de Bobbio situa a proteção dos direitos como problema político e institucional, além de sua fundamentação abstrata (Bobbio, 1992). No campo educacional, a reflexão de Lisboa e Lopes sobre direitos humanos nos currículos de Filosofia reforça a importância de investigar como esses direitos compõem na formação, sem permitir inferir que sua presença curricular produza práticas democráticas por si mesma (Lisboa; Lopes, 2025). Entre ensinar uma linguagem de direitos e organizar relações nas quais ela possa ser utilizada contra decisões injustificadas existe uma passagem que a escola precisa construir.

Capacitismo, Autoridade Interpretativa e Dependência

As desigualdades de participação não são explicadas apenas pela falta de um procedimento. Elas também envolvem expectativas sobre quem possui algo relevante a dizer. Fricker distingue injustiças associadas à credibilidade conferida a um testemunho e à disponibilidade de recursos coletivos para compreender experiências (Fricker, 2007). Um estudante pode relatar desconforto e ser considerado pouco confiável por causa do diagnóstico; pode também não encontrar palavras reconhecidas para descrever uma barreira. Nos dois casos, pedir simplesmente que se expresse melhor conserva intacta a distribuição da autoridade interpretativa.

Medina permite avançar da virtude individual de escutar para as condições sociais de resistência à ignorância e à desautorização (Medina, 2013). A escola não enfrenta a injustiça epistêmica apenas recomendando respeito aos professores. Precisa confrontar hábitos de interpretação, documentos e rotinas que concedem credibilidade antecipada a determinados agentes. Quando a palavra da família, do

técnico e do estudante diverge, a resposta não pode ser uma hierarquia automática. É necessário tornar explícitos os elementos considerados, os limites de cada perspectiva e a forma de revisar a conclusão.

O conceito de capacitismo não designa somente hostilidade consciente. Campbell analisa a produção normativa da capacidade como padrão de humanidade, e McRuer interroga a compulsoriedade de certos modos de funcionamento corporal (Campbell, 2009; McRuer, 2006). Na escola, essa normatividade aparece quando rapidez, independência e fluência verbal se tornam provas de competência cívica. A pessoa é autorizada a participar na medida em que se aproxima do participante ideal já pressuposto. A transformação necessária incide, portanto, sobre o desenho da participação e não apenas sobre a preparação individual para suportá-lo.

Oliver (1990) e Diniz (2007) deslocam a deficiência de uma explicação exclusivamente individual para a análise das relações sociais que produzem desvantagens. Shakespeare adverte, por outro lado, contra o risco de simplificações que apaguem a materialidade dos impedimentos e a diversidade das necessidades (Shakespeare, 2014). O argumento deste ensaio depende dessa tensão: modificar as barreiras não dispensa apoios pessoais, assim como reconhecer necessidades pessoais não autoriza tratar a exclusão como destino corporal. A participação pode exigir simultaneamente mudança institucional e ajuda individualizada.

Kafer (2013) contribui ao contestar futuros em que a presença da deficiência é imaginada apenas como problema a eliminar. Uma escola pode aceitar o estudante no presente e imaginar sua formação exclusivamente como aproximação futura a um padrão de normalidade. Nesse horizonte, suas preferências atuais valem pouco, porque os adultos dizem representar a pessoa que ele deveria vir a ser. Enfrentar a tutela exige perguntar de quem é o futuro colocado em discussão e quais formas de vida são consideradas desejáveis antes que o próprio estudante possa se manifestar.

Goffman (1963) mostra que o estigma reorganiza interações e a administração social da identidade. Isso ajuda a compreender por que a presença de um apoio pode ser experimentada de maneiras diferentes. Um recurso tecnicamente adequado pode expor informações íntimas, marcar publicamente uma diferença ou restringir vínculos entre colegas. Não se segue daí que o recurso deva ser retirado. Segue-se que sua adequação inclui efeitos relacionais que não podem ser deduzidos apenas de uma avaliação funcional.

As pesquisas recentes tornam esse problema menos abstrato. Gesser e colaboradoras discutem a fadiga de acesso nas trajetórias educacionais de mulheres negras com deficiência, evidenciando o trabalho reiterado necessário para negociar condições de participação (Gesser *et al.*, 2024). Beche e Mendes, em pesquisa com nove mulheres com deficiência no ensino superior, relacionam experiências de acesso, cuidado e presença política (Beche; Mendes, 2025). Esses estudos não representam todas as pessoas com deficiência. Sua força para o argumento está em mostrar que o acesso pode ter um custo adicional de exposição, explicação e negociação que permanece invisível aos indicadores de matrícula.

Uma consequência é que a instituição deve avaliar também quanto esforço transfere ao estudante para que uma necessidade seja reconhecida. Repetir a mesma história a cada novo profissional pode ser interpretado administrativamente como atualização de informação, mas experimentado como prova permanente de merecimento. Se a pessoa precisa demonstrar sofrimento para ser ouvida, a participação foi organizada em torno da credibilidade da dor. A contestabilidade proposta aqui inclui a possibilidade de discutir a própria forma de solicitar e renovar os apoios.

Bruno e Nascimento tomam as manifestações de pessoas com deficiência visual como parte da avaliação de políticas de acessibilidade (Bruno; Nascimento, 2019). O deslocamento é decisivo: quem utiliza uma tecnologia conhece efeitos de uso que não estão inteiramente disponíveis ao gestor ou ao fornecedor. Entretanto, reconhecer esse saber não equivale a transferir ao usuário todo o trabalho de avaliar e corrigir o serviço. O conhecimento da experiência deve produzir responsabilidade compartilhada e resposta institucional, sem transformar a pessoa em consultora permanente de sua própria exclusão.

A pesquisa de Santos e Angelucci sobre coletivos de pessoas com deficiência intelectual mostra a relevância educativa da organização política e da luta anticapacitista (Santos; Angelucci, 2025). Ela desestabiliza a suposição de que esse grupo apenas recebe proteção e não produz interpretação pública de seus direitos. O estudo de Moreira e colaboradores sobre autodeterminação, realizado em Portugal com amostra delimitada, situa outra discussão: a construção e o exame de instrumentos de avaliação (Moreira *et al.*, 2025). Uma medida pode contribuir à pesquisa, mas não deve virar requisito para autorizar a participação. O direito de opinar não depende de uma pontuação que ateste autonomia suficiente.

Nussbaum questiona teorias de justiça que partem de sujeitos independentes e deixam a deficiência à margem de sua arquitetura (Nussbaum, 2006). Sen, por sua vez, desloca o foco da posse de recursos para as possibilidades efetivas de realizar modos de vida valorizados (Sen, 2009). As perspectivas diferem em sua construção normativa, mas ajudam a mostrar por que oferecer a mesma oportunidade formal pode produzir liberdades muito distintas. Um convite para falar não constitui oportunidade equivalente quando faltam comunicação acessível, preparação e tempo.

Kittay evidencia a centralidade da dependência e do trabalho que sustenta a vida de outras pessoas (Kittay, 1999). Tronto expõe a distribuição política do cuidado e os problemas que surgem quando ele é privatizado ou subordinado às desigualdades sociais (Tronto, 1993; Tronto, 2013). A crítica à tutela não pode, portanto, exigir uma independência impossível como condição de emancipação. A alternativa é organizar dependências nas quais a ajuda não se converta em domínio. Isso inclui reconhecer condições de trabalho e descanso de quem apoia, sem usar sua sobrecarga para silenciar quem recebe o apoio.

Butler permite compreender que aparecer publicamente depende de suportes materiais e de relações que sustentam os corpos (Butler, 2015). Na escola, deslocamento, alimentação, comunicação e assistência não são bastidores

irrelevantes da democracia. São parte de suas condições de existência. A pessoa não precisa deixar de depender para participar; precisa que a dependência seja organizada de modo compatível com sua presença e sua possibilidade de contestação. A questão decisiva é quem controla os apoios e quais consequências decorrem do desacordo.

Contestabilidade dos Apoios e Experiência Democrática na Escola

Propõe-se compreender a contestabilidade como relação entre expressão, influência e revisão. A expressão permite tornar inteligível uma experiência; a influência impede que essa manifestação seja cerimonial; a revisão reconhece que decisões justificadas podem produzir efeitos inesperados. As três dimensões são interdependentes. Uma escola que escuta, mas não responde, conserva a palavra sem consequência. Uma escola que altera decisões sem esclarecer razões pode depender da pressão mais eficaz. Uma escola que responde inicialmente e bloqueia revisões trata situações mutáveis como se estivessem resolvidas de uma vez.

A formulação não presume que toda preferência deva prevalecer. A exigência freireana de uma “Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro” (Freire, 1967, p. 90), desenvolvida em outro momento do livro, implica abertura recíproca à investigação do problema. Considere-se uma situação hipotética: um estudante deseja receber apoio sem a presença contínua de um adulto ao seu lado, enquanto a equipe considera essa presença necessária. A alternativa não se reduz a impor a presença ou retirar o atendimento. Cabe investigar em quais atividades a proximidade é indispensável, quais riscos são concretos, que formas menos invasivas existem e como avaliar uma mudança. A decisão mantém responsabilidade adulta, mas deixa de se justificar apenas pela autoridade de quem a toma.

A literatura sobre autoridade educacional impede simplificações desse problema. Back examina tensões entre autoridade e liberdade da razão a partir do debate hermenêutico (Back, 2021). A autoridade pode apoiar a formação sem ficar imune à crítica. Exigir que o professor ofereça razões não nega seu conhecimento; torna seu uso publicamente apreciável. No exemplo anterior, segurança e privacidade não são valores abstratos a ordenar uma vez por todas. Seu conflito precisa ser analisado na situação, com participação acessível e responsabilidade por acompanhar os efeitos.

Uma objeção frequente afirma que alguns estudantes não dispõem dos meios necessários para discordar. Essa dificuldade é real, mas não pode funcionar como encerramento antecipado. A manifestação pode exigir observação continuada, comunicação aumentativa e alternativa, diferentes interlocutores e comparação entre contextos. Nenhum desses meios produz acesso transparente à vontade alheia. Por isso, quanto maior a mediação, maior deve ser o cuidado em distinguir a manifestação do estudante da interpretação do representante. A incerteza exige prudência e revisão, não autorização ilimitada para substituir.

Outra objeção invoca a responsabilidade de familiares e profissionais. O argumento é pertinente quando recorda obrigações de cuidado, mas insuficiente quando converte toda divergência em ameaça. Uma família pode identificar riscos que a escola desconhece; um estudante pode identificar constrangimentos que a família não percebe. A qualidade democrática está na organização do confronto dessas perspectivas. A resposta deve indicar o que foi considerado, por que determinada alternativa foi escolhida e em que condições será reavaliada. O ônus de justificar a substituição da preferência não pode recair exclusivamente sobre quem dispõe de menor poder.

Os documentos ministeriais sobre conselhos escolares oferecem um terreno para essa discussão. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania articulam a atuação colegiada à construção da gestão democrática (Brasil, 2004b). Conselho Escolar e Direitos Humanos aproximam o colegiado da formação de uma cultura de direitos (Brasil, 2008). Lidos hoje, esses documentos não dispensam a crítica às formas efetivas de representação. Sua contribuição é situar a decisão escolar como assunto público, o que permite questionar práticas de apoio tratadas como território exclusivo de especialistas.

O documento sobre respeito e valorização do saber do estudante e da comunidade acrescenta uma dimensão epistemológica: os sujeitos não chegam à escola apenas como destinatários de decisões, mas como portadores de experiências e conhecimentos (Brasil, 2004a). Essa orientação precisa alcançar também a experiência da deficiência. Caso contrário, a valorização dos saberes comunitários conviverá com a desqualificação seletiva de estudantes considerados incapazes de conhecer a própria situação. A crítica proposta não abandona o conhecimento profissional; recusa sua transformação em monopólio interpretativo.

Oliveira e Vieira retomam a gestão democrática como campo conceitual e político em disputa (Oliveira; Vieira, 2026). Essa atualização permite perceber que ampliar a representação formal não elimina relações desiguais dentro dos colegiados. Há problemas de agenda, duração das reuniões, linguagem, circulação prévia de documentos e possibilidade de acompanhamento das decisões. Um representante estudantil não deve ser convocado apenas quando se discutem assuntos já definidos como próprios dos estudantes. Os critérios que delimitam essa competência também precisam poder ser discutidos.

A representação, contudo, não substitui a participação de todos por uma voz supostamente exemplar. Uma pessoa com deficiência não reúne automaticamente a experiência de outras, e a homogeneização pode apagar diferenças de raça, gênero, classe, território e formas de comunicação. A discussão de Garcia e Barcelos sobre a constituição do público-alvo da educação especial explicita disputas que atravessam as categorias de uma política (Garcia; Barcelos, 2021). Ao identificar destinatários, a administração também organiza visibilidades e possibilidades de reivindicação. A categoria é necessária à garantia de direitos, mas não deve ser tratada como identidade política sem diferenças internas.

Pagaime e Prieto, ao mapearem critérios de elegibilidade nas cotas do Sisu para pessoas com deficiência em universidades federais, identificam a importância

dos procedimentos pelos quais uma condição é reconhecida (Pagaime; Prieto, 2024). O estudo se refere a documentos de ingresso de 2019, não à totalidade das práticas atuais nem aos Institutos Federais. Para este argumento, ele explicita uma questão anterior à representação: os sujeitos dependem de categorias e exigências institucionais para acessar determinados direitos. A participação democrática deve poder alcançar também a discussão desses critérios, sem confundir o direito de contestá-los com a dispensa de toda regra pública.

Silva interroga sentidos de política e inclusão em documentos que relacionam projetos educacionais e subjetivação (Silva, 2024). Esse problema é relevante quando a participação passa a ser descrita como atributo individual de iniciativa e adaptação. O estudante ideal torna-se aquele que solicita corretamente, administra seu atendimento e supera obstáculos com autonomia. A responsabilidade pública desaparece atrás do elogio ao protagonismo. A contestabilidade recoloca a questão no plano das relações: quais respostas a instituição deve oferecer quando a pessoa não consegue ou não deseja exercer esse trabalho permanente de negociação?

Connor e Valle situam os estudos da deficiência na educação como campo que confronta interpretações normalizadoras da experiência escolar (Connor; Valle, 2024). Esse confronto não dispensa avaliação crítica das próprias práticas participativas. Um grupo de escuta pode reproduzir tutela se filtra relatos inconvenientes para conservar a imagem inclusiva da instituição. Uma formação pode reproduzi-la se apresenta testemunhos apenas como narrativas de superação. O critério não é a presença da palavra da pessoa com deficiência, mas o estatuto que ela adquire na elaboração do conhecimento e na transformação da decisão.

A solidariedade também precisa ser distinguida da exigência de gratidão. Cassol discute relações entre indivíduo, sociedade, ambivalência e educação que permitem pensar a solidariedade além de uma disposição privada (Cassol, 2020). No apoio escolar, essa passagem implica reconhecer que o direito continua válido quando o vínculo afetivo é difícil. Estudantes podem estar cansados, discordar ou expressar insatisfação de forma pouco confortável. Nenhuma dessas situações autoriza transformar a manutenção de condições de acesso em recompensa por um comportamento agradecido.

Há igualmente uma dimensão temporal. Participação exige retorno inteligível sobre o destino das manifestações, mas isso não significa acumular formulários. O registro deve preservar as razões relevantes e tornar a decisão recuperável por quem dela participa. Uma resposta extensa, inacessível e sem consequência pode aumentar a distância institucional. O critério de qualidade é a possibilidade de compreender o que foi decidido, conhecer quem responde pela execução e reabrir a questão quando seus efeitos contrariem a finalidade anunciada.

A contestabilidade enfrenta ainda a objeção de que a escola não dispõe de recursos para atender a todas as demandas. O limite material não desaparece com a participação. Entretanto, ele não torna dispensável a justificação das prioridades. A distribuição de recursos afeta grupos de maneira desigual, e o silêncio dos mais dependentes não pode funcionar como critério implícito de economia. Tornar públicas as razões não garante concordância; permite distinguir impossibilidade temporária,

escolha administrativa e recusa injustificada, além de organizar reivindicações coletivas.

O alcance formativo dessa proposta ultrapassa o atendimento individual. Quando uma instituição admite que um estudante conteste uma medida de apoio, ensina também aos colegas que direitos não dependem de adequação a expectativas de normalidade. Quando mantém a proteção durante o conflito, mostra que o pertencimento não está condicionado à concordância. E quando reconhece um erro, demonstra que a autoridade pode aprender. A democracia deixa de ser apenas conteúdo e passa a compor a experiência cotidiana de como se produz uma decisão comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional encontra um limite político quando reconhece o estudante como destinatário de proteção e o mantém afastado da interpretação de suas necessidades. Esse limite não é superado pela consulta isolada, pela representação simbólica ou pela valorização abstrata da autonomia. O percurso argumentativo mostrou que participação requer condições de expressão, influência sobre decisões e possibilidade de revisão, sem que a discordância ameace a continuidade dos apoios.

A contestabilidade proposta designa uma exigência de justificação em relações inevitavelmente assimétricas. Não elimina a responsabilidade docente, o conhecimento especializado, a proteção familiar ou a necessidade de cuidado. Exige que essas responsabilidades se organizem de modo a não transformar dependência em obediência. A dificuldade de compreender uma manifestação não autoriza concluir que ela inexistente; a existência de risco não torna toda restrição legítima; a escassez de recursos não dispensa a discussão de suas prioridades.

O diálogo entre alteridade, justiça e democracia permanece tensionado. A singularidade do outro não pode ser inteiramente traduzida em procedimentos, mas tampouco pode ser protegida apenas por disposições pessoais. A escola precisa de instituições que reconheçam sua própria insuficiência interpretativa e mantenham caminhos de correção. Essa perspectiva desloca o sentido de uma política participativa: em vez de comprovar que todos foram ouvidos, importa demonstrar o que a escuta tornou possível modificar e quais divergências permanecem abertas.

As implicações para a formação docente envolvem aprender a oferecer razões, trabalhar com comunicação diversa, distinguir cuidado e substituição e reconhecer os limites do próprio julgamento. Para a gestão, implicam considerar o custo de participação imposto aos estudantes e a necessidade de respostas acessíveis. Para a pesquisa, abrem questões sobre quem define as pautas, como as manifestações circulam e o que acontece quando alguém recusa uma intervenção. São questões a investigar empiricamente, não resultados que este ensaio possa antecipar.

A contribuição se concentra, assim, no vínculo entre direitos humanos e poder de contestação dentro das relações educativas. Uma escola democrática não é aquela em que desaparecem os conflitos sobre o cuidado. É aquela que consegue

atravessá-los mantendo o reconhecimento de cada estudante como interlocutor e assegurando que a proteção continue justamente quando a sua voz se torna incômoda.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Between past and future: eight exercises in political thought**. New York: Viking Press, 1968.

ARENDT, Hannah. **The human condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARENDT, Hannah. **The origins of totalitarianism**. New York: Harcourt, Brace, 1951.

BACK, Rainri. Educação, autoridade e razão: possibilidades de crítica à perspectiva hermenêutica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260080, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260080>.

BECHE, Rose Clér Estivalet; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A Retórica do Capacitismo nas Histórias de Mulheres com Deficiência: a Presença Política Emergente nas Encruzilhadas do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0202, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0202>.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025. Texto consolidado, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 julho. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, 2004a. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_03.pdf. Acesso em: 22 julho. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_01.pdf. Acesso em: 28 julho. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica; BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Conselho Escolar e Direitos Humanos. Brasília: MEC, SEB; SEDH, 2008. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_11.pdf. Acesso em: 28 julho. 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. **Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84848, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684848>.

BUTLER, Judith. **Notes toward a performative theory of assembly.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disability and abledness.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250001, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250001>.

CONNOR, David J.; VALLE, Jan. **Estudos da Deficiência na Educação: passado, presente e futuro?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141799, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141799vs01>.

DAHL, Robert A. **On democracy.** New Haven: Yale University Press, 1998.

DEWEY, John. **The public and its problems.** New York: Henry Holt, 1927.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARINON, Mauricio João. **Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 204–224, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144687>.

FRASER, Nancy. **Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world.** Cambridge: Polity, 2008.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange.** Tradução: Joel Golb, James Ingram e Christiane Wilke. London: Verso, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira:

Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0170, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>.

GESSER, Marivete; AYDOS, Valéria; BLOCK, Pamela; SILVA, Paula Xavier da. **Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141797, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141797vs01>.

GOFFMAN, Erving. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

HABERMAS, Jürgen. Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy. Tradução: William Rehg. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

HONNETH, Axel. **The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts**. Tradução: Joel Anderson. Cambridge: Polity, 1995.

KAFER, Alison. **Feminist, queer, crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

KITTAY, Eva Feder. **Love's labor: essays on women, equality, and dependency**. New York: Routledge, 1999.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução: Pergentino Stefano Pivatto *et al.* Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **Éthique et infini: dialogues avec Philippe Nemo**. Paris: Fayard, 1982.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Revisão: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

LISBOA, Edson da Silva Rodrigues; LOPES, Luís Fernando. **Educação em e para Direitos Humanos nos Currículos de Filosofia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 50, e131022, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236131022vs01>.

MCRUER, Robert. **Crip theory: cultural signs of queerness and disability**. New York: New York University Press, 2006.

MEDINA, José. **The epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MOREIRA, Clarissa; OLIVEIRA, André; PEREIRA, Armanda; ROSÁRIO, Pedro; HAGIWARA, Mayumi; SHOGREN, Karrie A.; SANTOS, Sofia. A Autodeterminação de Adolescentes e Adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimento: Estudo Preliminar da Validade e Fiabilidade do Novo Inventário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0040, p. 1–18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0040>.

NUSSBAUM, Martha C. **Frontiers of justice: disability, nationality, species membership**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão democrática: Contexto, atualização e aproximações teóricas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 56, e11646, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411646>.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. Basingstoke: Macmillan, 1990.

PAGAIME, Adriana; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pessoas com deficiência e as cotas do sisu: mapeamento dos critérios de elegibilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 54, e10610, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410610>.

PATEMAN, Carole. **Participation and democratic theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

RANCIÈRE, Jacques. **Disagreement: politics and philosophy**. Tradução: Julie Rose. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

SANTOS, Luciana Stoppa dos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A Dimensão Educativa de um Movimento Social de Pessoas com Deficiência Intelectual e a Luta Anticapacitista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0034, p. 1–18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0034>.

SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability rights and wrongs revisited**. 2. ed. London: Routledge, 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Sentidos de Política, Práticas e Inclusão na Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0102, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0102>.

TRONTO, Joan C. **Caring democracy: markets, equality, and justice**. New York: New York University Press, 2013.

TRONTO, Joan C. **Moral boundaries: a political argument for an ethic of care**. New York: Routledge, 1993.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.