

## O Paradigma da educação inclusiva

### RESUMO

**Náire Belarmino de Carvalho**

[nairebc@gmail.com](mailto:nairebc@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-5657-5933](https://orcid.org/0000-0002-5657-5933)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

**Jonas Bach Junior**

[Jonas.bach@uftm.edu.br](mailto:Jonas.bach@uftm.edu.br)

[orcid.org/0000-0001-6704-4065](https://orcid.org/0000-0001-6704-4065)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

O objetivo deste artigo é compreender o paradigma da Educação Inclusiva por meio da análise dos conceitos relativos ao tema, bem como contribuir para a ampliação das discussões sobre o assunto, considerando a sua complexidade e diversidade de interpretações. Concluiu-se que o paradigma da inclusão tem perspectiva distinta sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação daquela comumente empregada no sistema tradicional de ensino, e que a sua epistemologia exige a transformação de pensamento e comportamento da comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Epistemologia. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

A significação atribuída à palavra paradigma pelo dicionário é a de que ela corresponde a um modelo, a um padrão a ser seguido. Entretanto, a conceituação científica mostra-nos que a definição desse termo é mais complexa do que parece. Thomas Kuhn (1987, p.13), estudioso da filosofia e história da ciência, contribuiu para a difusão do termo, atribuindo-lhe uma significação referente a um conjunto de atividades científicas realizadas por uma mesma comunidade, e por isso tido como universal, que apresenta “problemas e soluções modelares” a essa comunidade por um determinado tempo. Diante dessa definição, inferimos que, para Kuhn, paradigma é aquilo que regula o fazer de uma comunidade científica por um período de tempo e, por ser passível de rupturas, pode ser modificado por outro conjunto de práticas realizáveis; configurando-se, por sua vez, num outro paradigma.

É possível compreender a relação existente entre os paradigmas da integração e da inclusão escolar dentro dessa lógica, visto que a educação inclusiva surgiu em contraposição à integração no final do século XX. Esta última, iniciada por volta dos anos 1960, visava ao preparo da pessoa com deficiência para a sua inserção na sociedade, ou na escola comum, caso apresentasse condições favoráveis.

Essa preparação era realizada em diferentes ambientes, como as instituições especializadas, clínicas, centros de reabilitação e classes especiais em escolas regulares. Embora parecesse para alguns o caminho mais apropriado à época, tendo em vista a completa indiferença praticada ao longo da história da escolarização das pessoas com deficiência, ainda não correspondia aos fundamentos democráticos de educação.

A partir dos anos 1990, num contexto mundial, construiu-se uma ideia de que a integração não contemplava as aspirações de equidade que chegavam com o novo século. Por esse motivo, foi-se desenhando um outro conjunto de práticas educacionais realizáveis, que resultaria numa urgência de mudança de pensamento e comportamento dos mais variados âmbitos sociais, principalmente da instituição escolar e de sua comunidade.

Esse novo conjunto de práticas educacionais foi denominado educação inclusiva, que ainda é discutido pela comunidade científica em função das diversas concepções existentes. Por isso, a fim de ampliar a discussão sobre esse paradigma, sem a intenção de esgotá-la, apresentaremos, ao longo deste trabalho, os modelos médico e social da deficiência, a dissensão sobre o tema e os conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação sob a perspectiva da inclusão escolar.

## OBJETIVOS

Objetivamos ampliar as discussões sobre a temática, apresentando conceitos relativos à educação inclusiva, bem como as dissensões existentes, a fim de contribuir para um debate que se iniciou na década de 1990, mas que ainda permanece atual devido à complexidade do assunto e diversidade de interpretações.

## APORTE TEÓRICO

Para a compreensão do assunto em tela, é necessário conhecer os dois modelos da deficiência que fundamentam as perspectivas da integração e da inclusão educacional. O primeiro deles, o processo de integração, está assentado no Modelo Médico da deficiência, cujo emprego define a trajetória escolar do aluno ao identificar a deficiência e apresentar os caminhos possíveis de serem percorridos. Ocorre que esse modelo estigmatiza o estudante e o classifica, além de limitá-lo, contribuindo ainda para a representação social de incapacidade que o acompanha desde o período pré-colonial. Ao elucidar o problema oriundo dessa prática, Mantoan e Lanuti (2022, p.33) explicam que

[...] a concepção médica da deficiência dificulta o entendimento da inclusão. Ela adentra facilmente às escolas e influencia diretamente o modo como os professores atribuem, a certos alunos, a incapacidade de aprender como os demais colegas. Tais atribuições são devidas a laudos, relatórios e demais prescrições que induzem os professores a pensar que não estão preparados para ensinar os estudantes assim considerados. A concepção médica faz com que os alunos considerados com deficiência sejam acolhidos e identificados a partir de uma identidade fixada, que se opõe à identidade atribuída aos demais estudantes.

Mantoan (2021, p. 27-28), em um de seus livros, no qual discorre sobre a inclusão educacional, esclarece que, no paradigma da integração, os alunos com necessidades educacionais específicas são levados a se adequar à escola e não o contrário; pois, de acordo com a concepção vinculada a esse modelo, as dificuldades apresentadas pelos alunos ensejam adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e “redução dos objetivos educacionais” para remediá-las. Ao definir a integração, diz que “pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular” e que tem como finalidade a inserção de quem foi “anteriormente excluído”.

Nesse sentido, a mesma autora afirma que inclusão e integração não dialogam, porque a primeira objetiva o ingresso desses alunos de forma “radical” na rede comum de ensino desde o início da idade escolar, diferentemente do percurso característico da segunda, além de possuírem bases teórico-metodológicas distintas. Ainda de acordo com ela, a educação inclusiva adota o Modelo Social da deficiência e sugere uma (re)estruturação da escola conforme a demanda apresentada pelos alunos, com vistas a atender suas necessidades.

O Modelo Social da deficiência foi fundado no Reino Unido em meados do século XX e compreende a deficiência como “fenômeno social” (Mantoan; Lanutti, 2022, p.34). Dessa compreensão resulta que a deficiência não está centrada na pessoa, mas nas barreiras que a impedem de acessar os espaços e/ou serviços aos quais tem direito como qualquer outro cidadão, dentre eles a educação. Logo, a deficiência, segundo esse modelo, está na interação da pessoa com as barreiras que a limitam, as quais podem, por sua vez, impedir “a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Com relação à educação, o Modelo Social sugere alteração nos fundamentos dos sistemas de ensino como um todo, dado que os alunos não mais poderão ser

classificados por uma concepção de deficiência biológica, engendrando comparações binárias entre aluno “normal” e com deficiência, bem como mensurando suas capacidades em decorrência de alguma característica para o oferecimento de ensino individualizado, diferente dos demais.

Isso representa não somente uma transformação estrutural, mas, sobretudo, de “perspectiva educacional”, apresentando-se como um outro paradigma, no qual “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (Mantoan, 2021, p.28).

Ao afirmar o caráter disruptivo da inclusão escolar, Mantoan (2021) salienta que questões de ordem conceitual, interpretações parciais da legislação e concepções ancoradas no paradigma anterior comprometem o seu significado, restringindo-o somente à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Contudo, o que a educação inclusiva preconiza, segundo ela, é a garantia de acesso a todos os alunos e sua permanência na sala de aula comum, independentemente das diferenças que possam apresentar, sejam elas de idade, cor, etnia, classe social ou deficiência, num movimento contrário à segregação, objetivando proporcionar, assim, uma experiência educacional de solidariedade e cooperação na convivência com a diferença.

Os autores supracitados nos ajudam a compreender a problemática em torno do conceito da educação inclusiva, assim como Garcia (2013; 2017), Bezerra (2017; 2020; 2021), Morin (2003; 2006; 2012), Moraes (1997) e Rancière (2010), que compõem o referencial analisado e que foram apresentados no desenvolvimento deste trabalho.

## **METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

A abordagem da pesquisa é qualitativa e a discussão apresentada foi possível por meio da pesquisa bibliográfica sobre o paradigma da educação inclusiva. Para o levantamento bibliográfico, considerou-se o período de 2008, data da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), ao corrente ano. A PNEEPI marca o início da obrigatoriedade da matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula comum do ensino regular. As referências utilizadas constituem-se de livros e artigos e as bases de dados consultadas foram Scielo e Oasisbr. Após o levantamento bibliográfico, as informações foram analisadas e interpretadas criticamente. A pesquisa obedeceu às fases elencadas por Marconi e Lakatos (2017) acerca da pesquisa bibliográfica: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise, interpretação e, por fim, a redação do trabalho.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO**

A problemática em torno do conceito e das proposições do paradigma da inclusão escolar está presente desde o início das discussões em âmbito nacional, marcando o final da década de 1990. Tanto quanto a sua materialidade, também têm sido questionadas as políticas públicas desenvolvidas para esse fim, principalmente por estudiosos e profissionais da educação especial. Garcia (2013;

2017) e Bezerra (2017; 2020; 2021) são alguns desses pesquisadores que vêm se ocupando da análise da implantação dessas políticas e de seus impactos na escola pública nas últimas décadas.

Em uma de suas publicações sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, Garcia (2013, p.117) atribui à inclusão escolar responsabilidade na “manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista”. Em suas reflexões sobre a formação dos professores da educação especial, afirma que lhes foi “esvaziada” a teoria em razão da transformação de sua atuação pelo paradigma da educação inclusiva, haja vista que não mais poderiam exercer suas funções em instituições especializadas como dantes, mas somente em salas de recursos multifuncionais, operando como gerenciadores de recursos segundo a autora, atendendo ao que as normativas sob a perspectiva inclusiva estabelecem para o atendimento educacional especializado (AEE). Acrescenta ainda que “Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade”.

Entretanto, a educação inclusiva não coaduna com o modelo de educação advindo da modernidade, no qual existe a segmentarização do conteúdo a ser aprendido, pouca ou nenhuma relação entre as disciplinas que compõem o currículo, bem como com a realidade do alunado, desconsiderando ainda o seu conhecimento prévio. O padrão de educação alicerçado na transmissão de um conhecimento, muitas vezes determinado pelo material didático, por um professor que é considerado hierarquicamente superior, portanto detentor do saber, já não corresponde às necessidades das gerações hodiernas que estão adentrando às escolas.

Embora a história da educação das pessoas com deficiência mostre que ocorreram pequenas alterações de concepção e prática ao longo dos séculos, as escolas ainda “relutam muito em mudar de direção” em decorrência dessa organização fundada “em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto” (Mantoan, 2021, p.23).

Na continuidade de suas reflexões, Mantoan (2021, p.24) acrescenta que essa concepção de sistema educacional, baseada no cientificismo moderno, desconsidera o educando por ignorar “o subjetivo, o afetivo, o criador” que lhe são próprios, e “sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe”.

Por isso, o paradigma da educação inclusiva propõe a ruptura desse sistema educacional secular, sugerindo categoricamente a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, para que as práticas pedagógicas possam resultar em experiências educativas consonantes com a complexidade intrínseca dos processos de ensinar e aprender, pois que cada indivíduo responde à sua maneira ao conceito que lhe chega no cognitivo, processando esse conceito de forma única e sem corresponder a expectativas externas.

Seguindo nessa direção, sugere-se que os projetos político-pedagógicos das escolas acompanhem a mudança de perspectiva, adequando-se às necessidades do seu público, inclusive no que se refere a não diferenciação de material,

metodologia de ensino e formas de avaliação para alunos com deficiência, independentemente se esta última for considerada severa, ou não. Esse pensamento se baseia na teoria de que o ser humano, em sua diferença, não é estático e está sempre construindo novos sentidos para aquilo que lhe é relevante, evidenciando, desse modo, um aprendizado unívoco e incapaz de ser comparado e/ou mensurado.

Bezerra (2017, p.482), em um de seus trabalhos sobre a pesquisa que realizou numa sala de recursos multifuncionais (SRM), de 2013 a 2015, situada em um município do estado do Mato Grosso do Sul, faz uma aproximação dos dados coletados nessa SRM com a teoria da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron. Segundo ele, o emprego da perspectiva da educação inclusiva está criando “um grupo de excluídos de dentro”, porque mesmo com o ingresso e a permanência de alunos com deficiência na escola regular, esta última não lhes faz nenhum sentido, além de fortalecer os meios simbólicos de “violência e dominação sobre os ‘diferentes’”.

Embora o autor tenha afirmado não ser contrário ao ingresso de alunos com deficiência nas escolas regulares, posiciona-se com parcimônia, porquanto diz que é preciso não abolir as instituições especializadas, mas repensar sua função e atuação (Bezerra, 2021), uma vez que há alunos com deficiências que delas necessitam, sendo inviável sua permanência no ensino regular conforme disposto nas políticas inclusivas, porque o AEE nas SRM é inadequado e/ou insuficiente.

Diz ainda que as escolas não têm se demonstrado democráticas e se pautam na “igualdade formal”, fazendo com que alunos com deficiência sejam ignorados e “abandonados à própria sorte na escola”. Além do mais, em suas observações, atribui essa postura da instituição escolar ao paradigma da inclusão, alcunhando-o como “inclusão escolar à brasileira”, e acrescenta que esse contexto descrito por ele “Talvez [...] seja mais um exemplo que confirme, em nosso país, aquele dito já consagrado e anedótico segundo o qual os alunos, quando aprendem, o fazem *apesar da escola*” (Bezerra, 2017, p.483).

Mantoan (2021, p.24) por sua vez, explica que uma mudança de paradigma gera conflitos de várias ordens, inclusive “em nível pessoal”. Segundo ela, essas transformações exigem que “busquemos articulações, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos”. Apropriando-se de uma ideia do filósofo Edgar Morin, acrescenta que “para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições”.

Observamos no relato de Bezerra (2017) que as instituições às quais se refere não compreenderam o paradigma da educação inclusiva, o que pode justificar o mesmo *modus operandi* do paradigma da integração, cuja permanência é requisitada por muitos que se dedicam ao estudo dos impactos das políticas sob a perspectiva inclusiva nas escolas. Os problemas apresentados estão claramente vinculados à estrutura educacional positivista, na qual a maioria de nós foi escolarizada, por isso os casos de exclusão, classificação, preconceito e indiferença. O processo de transição é doloroso por seu caráter conflitante, mas compreensível, pois tendemos a reproduzir o modelo que conhecemos.

Na sua obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Edgar Morin (2006) apresenta alguns desafios oriundos da complexidade e daquilo

que considera essencial e do qual carecemos, que é o global. Mas um global relacionado à capacidade do pensamento de conseguir integrar tudo aquilo que é necessário à resolução de um problema multidimensional, considerando o conhecimento do humano e não somente saberes dispersos e compartimentados, desvinculados do todo.

Consoante o filósofo e educador, os problemas que enfrentamos são problemas globais e por isso precisamos aprender a pensar de um modo que nos dê condições de resolver os desafios que se nos apresentam. Contudo, da forma como o ensino está estruturado, torna-se cada vez mais difícil construir um pensamento consonante com a condição humana, complexa e, por isso mesmo, interdependente.

Ainda hoje o ser humano não conseguiu relacionar os conhecimentos humanísticos com o conhecimento técnico-científico, levando, principalmente no ensino, a uma segmentarização desses saberes por meio das disciplinas isoladas e de seus especialistas. Cada qual no seu campo de atuação dentro das escolas. Ocorre que, segundo Morin (2006, p.16), o pensamento humano tem como “qualidade fundamental” a “aptidão para contextualizar e integrar [...] que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”. Ao passo que esse modelo educacional ao qual nos referimos contribui mais para a reprodução de informação do que para a construção de conhecimento necessário à resolução dos problemas.

Além do mais, de acordo com ele, o cientificismo moderno leva à regressão da democracia ao restringir o saber em compartimentos, e quanto mais técnico e especialista, menos relacional se torna, dificultando o acesso dos cidadãos ao conhecimento global e essencial à vida humana. Coloca-se, então, para nosso tempo, a iminente “necessidade de uma democracia cognitiva” (2006, p.19). Como ponto de partida para uma reflexão do que é possível fazer, em vista da questão colocada e dos desafios que enfrentamos, o autor sugere que

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (Morin, 2006, p.20).

É relevante destacar que, para Morin (2003, p.258), o paradigma é definido como “o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias”. As “noções-chave” às quais se refere são noções que determinam o relacionamento entre os seres e o ambiente, num processo de “inter-retroação” (Morin, 2006, p.25) das partes com o todo. Além disso, acrescenta que tais noções são oriundas do todo, ao que denomina global, e que é necessário conceber “o ser, a existência, a vida como qualidades emergentes globais” (Morin, 2003, p.261), que se constituem incessantemente na relação e na “inter-retroação” das partes com esse todo. Mudando o paradigma, muda-se, portanto, as “noções-chave” que regem essas relações, transformando, por conseguinte, “pensamentos”, “discursos”, “teorias”.

Por considerar necessário um paradigma para a educação que respeite o percurso natural do processo de contextualização e globalização dos “saberes”, ao que designa “pensamento ecologizante”, o filósofo explica que

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário (Morin, 2006, p. 25).

Moraes (1997, p.22), por sua vez, corrobora essa ideia ao desenvolver reflexões sobre a compreensão da realidade e examinar algumas explicações da teoria da relatividade e da física quântica sobre o universo. Conforme expande seu pensamento acerca da emergência de um novo paradigma para a educação, considera tais teorias as únicas que conseguiram explicar a relação entre universo e matéria, bem como o movimento dela decorrente.

Diz que a física quântica demonstrou que tudo o que pode ser descritível provém de um “fluxo universal”, e que a condição natural de tudo o que conhecemos está numa totalidade que não cessa, antes mesmo da separação das partes. Em sua obra, evidencia a explicação da física quântica sobre a “interdependência entre o ambiente geral e o pensamento”, muito próximo do que Morin (2003; 2006; 2012) vem desenvolvendo em sua teoria da complexidade e sobre a necessidade de uma educação não segmentada.

Deslocando a ideia da teoria quântica para o campo educacional, Moraes (1997, p.22) esclarece que a ciência moderna, em decorrência da segmentarização e individualização que lhe é própria, dispensou o estímulo à “visão de contexto”, que a autora define como “condição fundamental para a sobrevivência da humanidade”, uma vez que o conhecimento se constitui na relação de uns com os outros e com a natureza. Por conseguinte, compreendendo o processo da construção do conhecimento com o contexto relacional do ser humano, ela infere que “Tudo isso implica que a educação promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às diferenças culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano” (Moraes, 1997, p.22). Mas, em contraposição a isso, tem-se fortalecido “um individualismo exagerado e o prevalecimento do egocentrismo humano”.

O paradigma da educação inclusiva vai ao encontro das aspirações globais e democráticas do conhecimento, propondo a “reforma do pensamento” (Morin, 2006), do comportamento e das relações das pessoas que compõem o âmbito escolar. Os desafios e dificuldades são inevitáveis, mas é necessária a vontade, a abertura e a flexibilidade, como já pontuada por Mantoan (2021), para a compreensão de um paradigma diferente, com “noções-chave” (Morin, 2003) que

causam incômodo e estranheza por ter caráter conflitante com aquilo que já conhecemos e, por estarmos acostumados, cremos ser o mais adequado.

No paradigma da inclusão, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação têm conceituação diferenciada do que é costumeiramente praticado nos sistemas educacionais. Por se tratar de um outro paradigma, esses conceitos são fundamentados numa compreensão de que o tempo dos aprendizes não é o mesmo, porque obedece a uma estrutura e organização interna do ser e não ao que é externo a ele.

Rancière (2010), ao refletir sobre a aprendizagem humana, narra a experiência do professor Joseph Jacotot, que ao se ver numa sala de aula onde professor francês e alunos holandeses não falavam a mesma língua, orientou os estudantes com o auxílio de um tradutor a procederem à leitura da obra *Telêmaco*, de Fénelon, em francês.

Para a sua surpresa, os alunos compreenderam a obra sem a necessidade de uma única palavra expressa por Jacotot, utilizando para isso apenas a vontade de aprender a língua e conhecer o que lhes trazia o livro indicado. A partir dessa experiência, Rancière (2010, p.32) esclarece que, quando uma inteligência é subjugada a outra, o ato pedagógico se torna embrutecedor. Ao passo que numa experiência pedagógica na qual não há sujeição de inteligências, mesmo quando ocorre a sujeição da vontade, resulta dessa relação a emancipação intelectual.

A fim de exemplificar, lançou mão da situação da criança, que ainda não tem uma vontade completamente autônoma e que precisa ter a sua vontade subjugada a uma outra, mas que a subjugação somente da vontade não nega a emancipação. Isso aconteceria se, além da vontade, a inteligência dessa criança precisasse corresponder ao esperado ou determinado por outra inteligência numa situação de ensino.

O que Rancière desenvolve na referida obra é o que foi ironizado por Bezerra (2017) em uma de suas colocações sobre a educação inclusiva, de que o aluno aprende apesar do ensino. Diante da experiência de Jacotot, em Louvain, o autor afirma que a aprendizagem ocorre devido à condição humana, por sermos dotados de inteligência e que disso resulta a capacidade de comparar, refletir e inferir sobre qualquer coisa que se queira aprender, ou conhecer, sem que para isso necessite de outra inteligência “superior” para ensinar.

Ousa a dizer que se ensina, por isso mesmo, até aquilo que se ignora, e que os métodos pedagógicos consideram alguns alunos incapazes porque estão assentados na hierarquização das inteligências, no modelo do mestre que se diz saber mais que seu aprendiz e se considera a fonte do verdadeiro conhecimento, porque o conhecimento trazido e construído pelo aluno “incapaz” para ele é irrelevante. Naturalmente, todos temos condições intelectuais de aprender, e é nisso que reside o princípio da igualdade das inteligências do mestre e do aluno, embora os níveis intelectuais sejam distintos em razão da diferença de cada um.

Assim como Rancière (2010), Lanuti e Mantoan (2018; 2022) também compreendem que o ensino diz respeito à emissão de signos e que a ligação do significante ao significado é completamente arbitrária, convencional, como já afirmara Saussure; não existindo qualquer causalidade em se aprisionar o entendimento do outro com relação aos signos que se coloca em discussão durante o processo de ensino.

Igualmente posicionam-se de modo reticente com relação aos métodos de ensino, que muitas vezes são tidos como receitas prontas para solucionar problemas com os quais a escola precisa lidar. Exemplificam tal afirmação, relatando a ânsia de certos profissionais por encontrar métodos eficazes para o ensino de alunos com “síndrome de Down ou transtornos do espectro do autismo” (Mantoan; Lanuti, 2022, p.51). Nesse sentido, compreendemos que, no processo de ensino, os métodos não deveriam embasar as práticas pedagógicas, mas a filosofia.

Considerando a diferença em si, as aprendizagens advindas do encontro entre mestre e aprendiz serão construídas a partir das relações estabelecidas entre os signos e o ser aprendente, levando em conta todos os tempos internos deste último: presente, passado e futuro, destoante de qualquer linearidade e tempo demarcado.

É no tempo do encontro, com delimitação imprecisa, que a qualidade humana criadora se estabelece. O tempo é impreciso, porque não se sabe quando o encontro com os signos inicia, nem quando termina, nem mesmo se termina, devido à complexidade inerente à humanidade do aprendente. Por conseguinte, “o ensino pode ser entendido como um encontro em que alguém disponibiliza algo ao outro que, por sua vez, decide como vai lidar com essa disponibilização, com o que lhe afetar do que fora emanado do encontro” (Lanuti; Mantoan, 2018, p.125).

Em moldes mais pragmáticos, Mantoan e Lanuti (2022) explicitam que a escola que ainda acredita que a educação tem por função a transmissão e reprodução de conteúdo sistematizado, daquilo que se considera verdade imutável, é um local em que não há a construção do conhecimento. Decorre desse tipo de ensino, portanto, o pensamento de professores que se creem incapazes de ensinar pessoas com deficiência, que não atendem à normalidade estabelecida, dado que estão sempre esperando do aluno a reprodução daquilo que transmitiu, muitas vezes até do mesmo modo que o fez. Por isso, segundo eles

Para orientar a turma em atividades de estudos de um dado conteúdo, o professor precisa ouvi-los a respeito. Deve apoiá-los, encaminhá-los a buscar referências sobre o assunto, mas sempre lembrando que não se deve esperar que todos cheguem a conhecê-lo igualmente. [...] Em uma escola para todos, as atividades de ensino são abertas à participação de todos os alunos, envolvem diferentes mídias, estudos de campo, pesquisas, depoimentos sobre o assunto, participações de pessoas convidadas que entendem do conteúdo, além das exposições do professor. São momentos em que, dada a diversidade de oportunidades de participação, cada estudante atua a partir do que funciona para ele como *signo*, sem que seja necessário adaptar uma tarefa para um ou outro aluno (Mantoan; Lanuti, 2022, p.53-54).

Em vista disso, a avaliação não seguirá o modelo geralmente empregado nas escolas, no qual o aluno é avaliado somente pelo professor, com atribuição de notas ou conceitos sedimentados nos erros do aprendiz sobre os conteúdos transmitidos. Para que a avaliação seja coerente com o paradigma da educação inclusiva, precisará ser reformulada de modo que alunos e professores participem do processo avaliativo e que este último não se realize com a finalidade de aferir o conhecimento construído, muito menos para mensurar se essa construção atende

ao esperado por pessoas ou circunstâncias externas àquele que aprende (Mantoan; Lanuti, 2022). Por que elaborar expectativas sobre determinados conteúdos e atribuí-las a outrem, se a aprendizagem é uma experiência subjetiva e unívoca, que depende da relação estabelecida pelo aprendente entre os signos e sua interioridade? E ainda, se não correspondem a essas expectativas, são punidos, classificados e excluídos do processo.

Mantoan e Lanuti (2022, p.61-62) sugerem que a avaliação seja realizada por todos os envolvidos no processo, principalmente que o aluno tenha a oportunidade de se autoavaliar sobre o que aprendeu e ainda gostaria de aprender, bem como acerca do percurso trilhado, das dificuldades encontradas e de outros caminhos possíveis de seguir. É importante que ele participe da escolha desses caminhos e das propostas de avaliação, que podem se realizar, a título de exemplo, por meio de atividades que reconstituam o dia escolar dos alunos, ou “documentação das atividades realizadas”, ou então “balanço final dos estudos realizados”, numa periodicidade também definida por todos. O que importa é que a avaliação não tenha um fim em si mesma, mas contribua para o processo de construção do conhecimento, respeitando o tempo e a elaboração de cada aprendiz ao considerar a diferença em si.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva ainda é tema muito debatido entre pesquisadores e profissionais da educação. Por essa razão, é imprescindível a apresentação da epistemologia que fundamenta esse paradigma, a fim de que as discussões sejam enriquecidas, evitando-se interpretações mal formuladas e equivocadamente difundidas.

Embora existam dissensões relativas aos processos de integração e inclusão, que contribuem para a falta de consenso acerca da inclusão escolar nos vários âmbitos sociais, principalmente no escolar, é natural que um novo modo de conceber os procedimentos educacionais cause incômodo e estranhamento, até mesmo por ser uma concepção destoante do que se tem perpetuado nos sistemas de ensino desde a modernidade, além de exigir mudanças de pensamento e comportamento da estrutura educacional e de seus integrantes.

Portanto, partindo do princípio de que cada aluno é um ser único, com seu próprio processo de aprendizado, é relevante ressaltar que o paradigma da inclusão tem como base teórico-metodológica um conceito do devir, do vir a ser. E, segundo esse modelo, para que o aluno consiga vir a ser, é preciso desfrutar da liberdade de ser em sua diferença, sem que seja encastado numa identidade que lhe convença ser incapaz de produzir o seu próprio aprendizado.

# The Paradigm of Inclusive Education

## ABSTRACT

The objective of this article is to understand the paradigm of Inclusive Education through the analysis of concepts related to the topic, as well as contributing to the expansion of discussions on the subject, considering its complexity and diversity of interpretations. It was concluded that the inclusion paradigm has a different perspective on the teaching, learning and assessment processes than that commonly used in the traditional education system, and that its epistemology requires the transformation of thinking and behavior in the school community.

**KEYWORDS:** Education. Epistemology. Inclusion.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: jul. 2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: jan. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: Núcleo de Publicações do CED - NUP, 2017. Disponível em: [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf). Acesso em: jul. 2023.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v18, n.52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwh7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1987. (Coleção Debates).
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia Revista de Educación Inclusiva**, p.119-129, 2018. Disponível em: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/167772>. Acesso em: março 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba, PR: CRV, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 4. reimp. São Paulo, SP: Summus, 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

**Recebido:** 30 setembro 2024.

**Aprovado:** 02 dezembro 2024.

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v9n1.19654>.

**Como citar:**

CARVALHO, Náire Belarmino de; BACH JUNIOR, Jonas. O Paradigma da educação inclusiva. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 196-209, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19654>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Náire Belarmino de Carvalho

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Vigário Carlos, 100, 5. andar, sala 533, Bairro Abadia. Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

