Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Educação Inclusiva *Justificável:*

Conhecimento, Ética e Justiça

AYA EDITORA
2026

Educação Inclusiva *Justificável:*

Conhecimento, Ética e Justiça

Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Educação Inclusiva *Justificável:*

Conhecimento, Ética e Justiça

AYA EDITORA
2026

Direção Editorial
Prof.° Dr. Adriano Mesquita Soares
Executiva de Negócios
Ana Lucia Ribeiro Soares
Autor
Prof.° Me. Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho
Revisão
O Autor
Produção Editorial
AYA Editora©
Capa
AYA Editora©
Imagens de Capa
ChatGPT Images 2.0
Área do Conhecimento
Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.° Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)
Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)
Prof.° Dr. Aknaton Toczek Souza (UCPEL)
Prof.° Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)
Prof.° Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)
Prof.° Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)
Prof.° Dr. Carlos López Noriega (USP)
Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)
Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)
Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)
Prof.° Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)
Prof.° Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)
Prof.° Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)
Prof.° Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)
Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)
Prof.ª Dr.ª Ilma Rodrigues de Souza Fausto (IFRO)
Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)
Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)
Prof.° Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)
Prof.° Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)
Prof.° Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)
Prof.° Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)
Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.° Dr. Mylller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.° Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.° Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.° Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.° Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.° Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.° Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.° Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.° Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.° Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.° Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.° Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.° Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.° Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.° Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

C3311 Carvalho, Aluísio Antônio Bezerra de

Educação inclusiva justificável: conhecimento, ética e justiça [recurso eletrônico]. / Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho. -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 86 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-6228-069-2
DOI: 10.47573/aya.6228.1.513

1. Educação. 2. Educação inclusiva - Brasil. 3. Inclusão escolar. 4. Educação especial – Brasil. I. Título.

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©
Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: https://ayaeditora.com.br

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, seja indicada a licença e sejam informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou a reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para o uso da edição gráfica.

O autor é responsável pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade do autor e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. O autor e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

INTRODUÇÃO 11

O CONCEITO DE INCLUSÃO E A EXIGÊNCIA DE JUSTIFICAÇÃO 14

CONHECIMENTO EDUCACIONAL E RESPONSABILIDADE EPISTEMOLÓGICA 18

DEFICIÊNCIA CORPO E NORMALIDADE 22

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE EM EMMANUEL LEVINAS 27

O TERCEIRO É A JUSTIÇA DAS INSTITUIÇÕES 32

AUTONOMIA DIÁLOGO E FORMAÇÃO EM PAULO FREIRE 37

RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA EM DIÁLOGO 42

CURRÍCULO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL 47

LINGUAGEM ACESSIBILIDADE E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM 52

ÉTICA E LEGITIMIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 57

TECNOLOGIA PRODUTIVIDADE E LIBERDADE EDUCACIONAL 62

CONDIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA JUSTIFICÁVEL 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS 71

REFERÊNCIAS 75

SOBRE O AUTOR 80

ÍNDICE REMISSIVO 81

PREFÁCIO

A obra Educação Inclusiva Justificável: conhecimento, ética e justiça, de Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho, tem uma pretensão de apresentar uma investigação filosófica as condições por meio das quais é possível a promoção de uma educação inclusiva cuja defesa se dá em termos éticos, epistemológicos e institucionais. Notadamente, a obra não opta pelo caminho de reunir relatos de instituições, estatísticas ou demonstrações empíricas aos moldes de um estudo sociológico. Trata-se inequivocamente de um livro em cujo centro estão problemas conceituais e normativos. O livro procura entender quais exigências podem ser justificadas, que tipo de igualdade deve orientar o currículo, quando um apoio amplia ou substitui a autonomia e de que modo uma responsabilidade pessoal se converte em responsabilidade institucional. O autor deixa claro que não busca uma definição tão ampla de inclusão que todos possam aceitar sem alterar pressupostos, nem uma definição tão rígida que transforme toda dificuldade em falha moral. A tarefa é mais exigente: reconhecer obrigações que não desaparecem diante das limitações e, ao mesmo tempo, pensar essas limitações sem convertê-las em justificativas universais. Eis que Aluísio A. B. De Carvalho coloca a sua obra no patamar necessário de uma reflexão crítica e filosófica.

A tese central, anunciada na introdução e progressivamente qualificada ao longo dos capítulos, é que uma instituição educacional é tanto mais justificável quanto menos depende da desqualificação antecipada das pessoas para manter suas exigências e quanto mais oferece condições efetivas de conhecer, aprender e contestar. Com isso, a inclusão deixa de ser tratada como uma propriedade que a instituição adquire de uma vez por todas — por meio de serviços, declarações de princípio ou certificados de virtude — e passa a ser compreendida como um conjunto de relações determinadas. É preciso sublinhar esse ponto porque a inclusão tem que ser entendida como ponto de partida e não como algo pronto e acabado. Uma instituição pode assegurar uma condição de acesso e falhar em outra; pode reconhecer uma necessidade e desconsiderar uma reivindicação distinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa contínua. O caráter processual da inclusão, contudo, não pode servir como um subterfúgio para adiamentos indefinidos: uma restrição atual permanece uma questão atual, ainda que sua superação exija tempo.

O livro ainda desenvolve uma concepção relacional de barreira para a inclusão: algo se torna barreira para alguém, em relação a uma atividade e sob determinadas condições. A identificação de uma barreira não decorre exclusivamente de um atributo individual nem exclusivamente de uma característica do ambiente, mas da relação entre ambos. Esse é um ponto forte do livro. A interpretação relacional da deficiência, apoiada em Gesser, Nuernberg e Toneli, e a reflexão de Diniz, Barbosa e Santos sobre deficiência, direitos humanos e justiça são arroladas no texto para financiar uma compreensão da restrição social de participação como problema de justiça, sem exigir a

negação dos impedimentos nem fazer a dignidade depender da eliminação da diferença.

É importante sublinhar ainda que a obra dialoga com Gatti, ao discutir o lugar dos estudos quantitativos e da interpretação, e com Minayo, ao compreender a análise qualitativa como trabalho de interpretação que deve articular experiência, contexto e elaboração teórica. Por fim, a epistemologia inclusiva proposta reconhece a experiência e conserva critérios para examinar as afirmações produzidas a partir dela, evitando tanto a redução da pessoa a uma variável quanto a transformação da proximidade afetiva em dispensa de crítica.

Desse modo, o livro Educação Inclusiva Justificável propõe uma inversão importante no modo de pensar a inclusão: não basta que o estudante prove indefinidamente sua adequação a uma ordem presumida como correta; a própria ordem precisa tornar inteligíveis as condições que estabelece. O tema da inclusão tem a sua devida densidade teórica. Perguntar se uma educação é inclusiva significa examinar quem pode aprender, com quais meios, sob quais expectativas e com que possibilidade de questionar os juízos que recaem sobre sua trajetória. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante para o campo da educação inclusiva, sobretudo por articular ética, epistemologia e justiça institucional em uma argumentação que se quer discutível, responsável e comprometida com a vida comum. Fico feliz em poder apresentar essa obra de Aluísio Carvalho cujo engajamento com a filosofia eu sou testemunha há um bom tempo.

Érico Andrade

Professor titular da UFPE/CNPq

INTRODUÇÃO

Uma educação que se declara inclusiva assume uma obrigação de justificação. Precisa explicar por que distribui oportunidades de determinada maneira, quais capacidades exige de seus estudantes e com que razões distingue uma dificuldade de aprendizagem de uma impossibilidade de participação. Essa obrigação alcança o currículo, a avaliação, a linguagem e a organização institucional. Também alcança o conhecimento produzido sobre as pessoas: uma descrição pode esclarecer uma necessidade, mas pode igualmente converter uma experiência em destino. O problema filosófico da inclusão começa nesse ponto, quando uma instituição precisa responder pelo que faz com as diferenças humanas.

Este livro sustenta que a inclusão educacional exige a articulação de três compromissos: reconhecer a pessoa como interlocutora, assegurar condições efetivas de relação com o conhecimento e submeter o exercício da autoridade a razões que possam ser examinadas e contestadas. Esses compromissos não oferecem uma fórmula para eliminar todos os conflitos. Permitem, porém, distinguir uma decisão justificável de uma decisão que apenas reproduz a distribuição existente de poder. A finalidade da reflexão é tornar essa distinção conceitualmente precisa e educacionalmente fecunda.

O campo privilegiado é a Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, com atenção à escolarização das pessoas com deficiência. Nesse campo, a discussão envolve a articulação entre formação humana, saber científico, trabalho e produção técnica. Uma concepção estreita de capacidade pode limitar antecipadamente quem terá acesso aos fundamentos do trabalho e quem será destinado apenas à execução de tarefas. Por isso, a inclusão na EPT não se resolve pela permissão de entrada. Ela interroga a própria imagem de trabalhador, estudante e cidadão que orienta a formação.

A expressão educação justa designa aqui uma educação cujas condições e exigências podem ser defendidas perante aqueles que recebem seus efeitos. Justiça não significa que toda decisão agradará a todos ou que todo percurso terminará da mesma maneira. Significa que as diferenças entre percursos não podem ser legitimadas por pressuposições de inferioridade, por barreiras desnecessárias ou pela recusa de escutar quem as enfrenta. Quando uma decisão impõe uma restrição, sua fundamentação deve ser proporcional à gravidade dessa restrição. Quanto maior a consequência para a trajetória de alguém, maior o cuidado devido às razões e às condições que a sustentam.

A distinção proposta por Marcos Cezar de Freitas (2023) entre acesso, acessibilidade e inclusão fornece um ponto de partida importante. A entrada em uma instituição, a possibilidade de utilizar seus meios e a transformação das relações que definem o pertencimento não são acontecimentos equivalentes. Essa distinção impede que um êxito administrativo seja tomado como descrição suficiente de uma experiência educacional. A partir dela, desenvol-

veremos uma concepção na qual a inclusão possui dimensão pedagógica, mas também dimensão política e epistemológica: envolve aprender, participar e ser reconhecido como alguém que pode contribuir para a compreensão do mundo comum.

A fundamentação filosófica dialoga principalmente com Emmanuel Levinas e Paulo Freire. A obra de Levinas permite pensar a responsabilidade diante de alguém que excede as categorias pelas quais procuramos conhecê-lo. A obra de Freire permite examinar a constituição da autonomia e a relação entre diálogo, conhecimento e transformação histórica. A aproximação não pressupõe que os dois autores defendam a mesma filosofia. Suas diferenças são relevantes para a tese do livro. Uma responsabilidade que dispensa a voz do outro pode converter-se em tutela; uma participação condicionada à reciprocidade plena pode excluir quem necessita de outros tempos e meios de expressão. O encontro entre essas dificuldades delimita o problema a ser trabalhado.

Os estudos da deficiência oferecem uma contribuição distinta e indispensável. Eles deslocam a análise de uma suposta insuficiência individual para as relações entre impedimentos, ambientes, expectativas e formas de organização social. A discussão dos modelos médico, social e de direitos humanos não será apresentada como uma sucessão em que um vocabulário elimina definitivamente os anteriores. O objetivo é compreender o alcance de cada explicação e identificar o momento em que uma descrição parcial se transforma, indevidamente, em princípio de organização da vida inteira. Conhecer uma condição corporal pode ser relevante; derivar dela o valor de uma pessoa constitui um salto que exige crítica.

Trata-se de uma obra teórica de caráter filosófico e educacional. Seu procedimento consiste em esclarecer conceitos, reconstruir argumentos, examinar tensões entre perspectivas e discutir consequências normativas. A seleção bibliográfica articula filosofia da alteridade, pedagogia crítica, estudos da deficiência e reflexão educacional. Seu critério é a pertinência dos argumentos para o problema da justificação, sem pretensão de revisão sistemática ou cobertura integral da literatura. As referências sustentam a interlocução; não substituem a necessidade de demonstrar as relações entre as premissas e as conclusões.

A natureza teórica do trabalho também define seus limites. Uma análise conceitual pode mostrar que determinado critério é inconsistente ou que uma exclusão carece de justificação. Sozinha, não demonstra a eficácia de uma política nem a frequência de uma experiência. Da mesma maneira, um resultado empírico pode informar os efeitos de uma prática, mas não determina, sem premissas adicionais, quais efeitos devem receber prioridade. Ao conservar essa distinção, a reflexão evita tanto a transformação da filosofia em comentário indiferente à realidade quanto a transformação dos dados em autoridade moral automática.

A exposição não reúne relatos de instituições, estatísticas ou demons-

trações de resultados. Quando considera uma possibilidade educacional, trata-a como possibilidade lógica ou problema normativo, sem convertê-la em ocorrência comprovada. O interesse recai sobre perguntas que atravessam diferentes circunstâncias: o que estamos autorizados a concluir a respeito de alguém? Que espécie de igualdade deve orientar uma exigência curricular? Quando um apoio amplia a autonomia e quando a substitui? De que modo uma responsabilidade pessoal se torna responsabilidade institucional? A unidade do livro decorre do desenvolvimento dessas perguntas, não da simples reunião de temas associados à inclusão.

A linguagem procura acompanhar a dificuldade dos problemas sem reproduzir dificuldades desnecessárias de expressão. Um conceito será explicado quando sua compreensão for decisiva para o argumento. Termos como alteridade, normatividade e justificação não funcionam como sinais de prestígio acadêmico; nomeiam relações que precisam ser compreendidas. A clareza, nesse sentido, é também uma exigência intelectual. Quando uma formulação permanece obscura, o leitor encontra menos condições para avaliar o que se afirma e para indicar onde o raciocínio poderia falhar.

O percurso começa pela delimitação da inclusão e pela discussão das relações entre conhecimento e desigualdade. Em seguida, examina as concepções de deficiência e desenvolve os fundamentos da responsabilidade e da autonomia. A aproximação crítica entre Levinas e Freire prepara o debate sobre currículo, linguagem e formação profissional. Os capítulos finais discutem a ética da investigação, a mediação tecnológica e os conflitos da justiça institucional. O encadeamento conduz a uma tese que será progressivamente qualificada: uma instituição educacional é tanto mais justificável quanto menos depende da desqualificação antecipada de pessoas para manter suas exigências e quanto mais oferece condições de conhecer, aprender e contestar.

Não se busca uma definição tão abrangente de inclusão que todos possam concordar com ela sem modificar nenhum pressuposto. Tampouco uma definição tão rígida que toda dificuldade real seja tratada como falha moral de alguém. A tarefa é mais exigente. Consiste em reconhecer obrigações que não desaparecem diante das limitações e, ao mesmo tempo, pensar limitações sem transformá-las em justificativas universais. Entre a promessa abstrata e a resignação administrativa, a teoria precisa sustentar o espaço da pergunta responsável.

A educação pode ampliar o mundo de uma pessoa ou estreitá-lo sob a aparência de orientação. Pode permitir a descoberta de capacidades ou confundir capacidades com as condições em que foram inicialmente observadas. Pode formar para a participação pública ou exigir silêncio como preço do pertencimento. Nenhuma dessas possibilidades constitui uma essência imutável da escola. São direções que se tornam compreensíveis quando examinamos as razões incorporadas às práticas. É a esse exame que o livro se dedica, assumindo que a crítica educacional se justifica pelo cuidado com a vida comum e pela disposição de tornar suas próprias conclusões discutíveis.

O CONCEITO DE INCLUSÃO E A EXIGÊNCIA DE JUSTIFICAÇÃO

A palavra inclusão parece indicar um movimento simples: alguém que estava fora passa a estar dentro. Essa imagem espacial é insuficiente para compreender uma relação educacional. Uma pessoa pode estar presente em todas as atividades e continuar privada de interlocução, de acesso ao conteúdo ou de influência sobre decisões que lhe dizem respeito. O pertencimento formal e a participação efetiva precisam, portanto, ser distinguidos. A diferença entre ambos não é um detalhe posterior ao ingresso; integra o problema que o ingresso deveria começar a enfrentar.

Há uma ambiguidade no próprio ato de incluir. Quem inclui parece ocupar a posição de proprietário do espaço, autorizado a decidir quem pode entrar e sob quais condições. A pessoa incluída pode receber o lugar de convidada permanente, cuja presença depende da tolerância de outros. Essa gramática precisa ser interrogada. Uma instituição voltada à formação pública não possui seus estudantes como destinatários de favores. Sua legitimidade envolve deveres perante pessoas cujo valor não foi produzido pela autorização institucional de entrada.

Podemos chamar de inclusão, em sentido normativo, o processo de transformação das condições de pertencimento e formação que impede a conversão de diferenças humanas em motivos injustificados de subordinação. A formulação contém duas decisões. Primeiro, a inclusão é avaliada pelas relações que institui, e não apenas pelo número de pessoas admitidas. Segundo, nem toda diferença de tratamento é injusta. O problema está na ausência de razões adequadas para uma diferença que restringe a participação ou o acesso ao conhecimento.

Essa definição exige distinguir igualdade de identidade. Igualdade educacional não significa que todos tenham o mesmo percurso, usem o mesmo recurso ou expressem o conhecimento pelo mesmo meio. Identidade de meios pode produzir desigualdade de oportunidades quando os sujeitos se relacionam de maneira diferente com esses meios. Entretanto, o reconhecimento dessa diferença não autoriza a adoção de expectativas menores de forma automática. A alternativa a uma uniformidade injustificada precisa preservar o compromisso com a aprendizagem e com a participação na cultura comum.

O debate de Pletsch (2020) sobre a especificidade da educação especial brasileira contribui para evitar uma oposição simplista entre conhecimento especializado e perspectiva inclusiva. É possível questionar práticas de segregação sem descartar saberes que auxiliam a compreender e enfrentar necessidades educacionais. O problema filosófico está no uso desses saberes: eles podem ampliar a relação do estudante com o conhecimento ou legitimar um lugar previamente reduzido para ele. O caráter especializado de

uma intervenção não decide, por si, seu significado político e pedagógico.

Uma dificuldade recorrente consiste em tratar inclusão como uma propriedade que a instituição adquire de uma vez por todas. Nessa interpretação, bastaria possuir determinados serviços ou adotar certa declaração de princípios para receber a qualificação de inclusiva. A análise aqui proposta desloca o predicado para relações determinadas. Uma instituição pode assegurar uma condição de acesso e falhar em outra; pode reconhecer uma necessidade e desconsiderar uma reivindicação distinta. Essa possibilidade não torna o conceito inútil. Torna-se inadequada sua utilização como certificado absoluto de virtude.

É importante, porém, que o caráter processual da inclusão não seja convertido em desculpa para um adiamento indefinido. Dizer que uma instituição está em transformação não basta para justificar a permanência de uma barreira. A ideia de processo precisa conservar uma direção e critérios de avaliação. Caso contrário, qualquer situação poderia ser descrita como etapa de uma melhoria futura. A exigência de justificação impede essa diluição: uma restrição atual permanece uma questão atual, ainda que sua superação exija tempo.

O conceito de barreira possui, nesse contexto, uma estrutura relacional. Algo se torna uma barreira para alguém, em relação a uma atividade e sob determinadas condições. A identificação de uma barreira não decorre exclusivamente de uma característica do ambiente nem exclusivamente de um atributo individual. Surge da relação entre ambos. Isso explica por que uma organização aparentemente neutra pode ser excludente e por que uma mesma medida pode ter efeitos diferentes conforme o modo de participação considerado.

A interpretação relacional da deficiência apresentada por Gesser, Nuernberg e Toneli (2012) ajuda a compreender que subjetividade e organização social não pertencem a universos isolados. Uma dificuldade vivida individualmente pode ser produzida ou intensificada por padrões compartilhados de normalidade. O reconhecimento dessa relação não elimina a experiência singular do corpo. Permite evitar que o sofrimento ou a restrição seja explicado como se todas as suas condições estivessem contidas na pessoa.

A questão seguinte é saber o que torna uma exigência justificável. A resposta não pode ser simplesmente que a exigência existe há muito tempo ou que costuma ser aplicada à maioria. A tradição demonstra continuidade, mas não demonstra pertinência. Uma exigência educacional deve guardar relação com uma finalidade formativa defensável. Deve também permitir avaliar se os meios adotados são necessários para essa finalidade ou se apenas refletem hábitos de organização. A força de uma justificativa depende dessa relação, e não da familiaridade com que uma regra é repetida.

Surge aqui uma objeção importante. Se toda exigência pode ser contestada, a educação não perde sua capacidade de orientar? A objeção con-

funde a existência da autoridade com sua dispensa de explicação. Uma autoridade pedagógica pode estabelecer tarefas, julgar argumentos e avaliar aprendizagens sem se considerar infalível. A possibilidade de contestação não dissolve o juízo; obriga-o a explicitar suas razões. Na verdade, uma exigência que pode ser defendida tende a ser intelectualmente mais forte do que uma exigência cuja única defesa é a impossibilidade de discuti-la.

Também precisamos distinguir contestação de veto individual. Reconhecer a pessoa como interlocutora não significa atribuir-lhe poder de decidir sozinha toda questão coletiva. Significa que suas razões não podem ser excluídas previamente do campo de consideração. Uma decisão pode permanecer após a contestação, desde que a objeção seja efetivamente examinada e que os fundamentos sejam suficientes. O respeito à pessoa aparece no modo como a decisão é justificada, comunicada e aberta à revisão, inclusive quando não corresponde à sua preferência inicial.

O critério da participação exige cuidado semelhante. Participar não equivale a falar constantemente, comparecer a todas as reuniões ou demonstrar entusiasmo. Uma concepção de participação fundada nesse ideal pode impor a mesma forma de expressão que deveria interrogar. A participação relevante diz respeito à possibilidade de exercer influência compreensível sobre o próprio percurso e sobre questões comuns. Ela admite diferentes linguagens, ritmos, apoios e graus de exposição. Pode incluir a decisão de não se pronunciar, desde que essa decisão não resulte de uma impossibilidade ocultada.

A distinção entre presença e participação não autoriza desvalorizar a convivência. A experiência de compartilhar um espaço pode ter importância formativa e política. O erro está em tomá-la como suficiente. Quando uma pessoa permanece no grupo, mas é dispensada de toda relação substantiva com o conhecimento, o pertencimento corre o risco de tornar-se cenográfico. A crítica não exige que todos realizem exatamente a mesma atividade. Exige que as diferenças de atividade possam ser defendidas por razões pedagógicas que reconheçam cada estudante como sujeito de formação.

A ideia de sujeito de formação contém uma dimensão temporal. Uma pessoa não coincide com o conjunto de desempenhos que apresentou até determinado momento. A educação se dirige justamente a possibilidades ainda não realizadas. Se a interpretação do presente encerra antecipadamente essas possibilidades, o ato educativo se contradiz: passa a tratar como concluído aquilo que deveria contribuir para desenvolver. Isso não significa ignorar limites ou prometer resultados ilimitados. Significa reconhecer que uma previsão de aprendizagem deve conservar abertura àquilo que o próprio processo educacional pode modificar.

Um argumento semelhante vale para a noção de mérito. O esforço individual possui valor e não precisa ser negado para que se reconheçam condições desiguais. O problema surge quando o desempenho é separado dos meios que o tornaram possível. Uma avaliação que ignora barreiras pode

atribuir ao estudante o efeito de uma condição que ele não controlava. Nesse caso, a linguagem do mérito deixa de descrever um empenho e passa a legitimar uma distribuição anterior de oportunidades. O exame da inclusão pede que esforço, aprendizagem e condições de realização permaneçam conceitualmente distintos.

Outra objeção afirma que reconhecer diferenças ameaça a coesão da comunidade. A preocupação é pertinente quando o reconhecimento se transforma em isolamento permanente de grupos ou em impossibilidade de compartilhar conhecimentos. Mas a coesão também pode ser ameaçada por uma unidade imposta, na qual alguns só pertencem mediante apagamento de suas necessidades. A alternativa defensável é construir condições comuns suficientemente abertas para que diferenças relevantes possam aparecer sem se converterem em posições inferiores.

Isso permite compreender o universal como uma exigência de alcance, e não como a descrição de um estudante médio. Um princípio universal dirige-se a todas as pessoas; não presume que todas possuam as mesmas características. A confusão entre universalidade e média transforma o grupo mais frequente em medida de humanidade. Uma educação inclusiva precisa resistir a essa substituição, pois a igual consideração perde sentido quando seu destinatário real é apenas aquele que se aproxima de um padrão.

A reflexão de Diniz, Barbosa e Santos (2009) sobre deficiência, direitos humanos e justiça oferece uma base para relacionar diferenças corporais e igualdade moral. A discussão permite compreender a restrição social de participação como problema de justiça, sem exigir a negação dos impedimentos. Para o argumento deste livro, o ponto decisivo é que a dignidade não depende da eliminação da diferença. Os deveres educacionais não começam depois que uma pessoa se aproxima do funcionamento considerado normal.

O raciocínio desenvolvido neste capítulo conduz a uma exigência delimitada. Quando uma instituição restringe a formação ou a participação de alguém, deve apresentar razões pertinentes à finalidade educativa e considerar as condições sob as quais a pessoa foi avaliada. Essa exigência não decide antecipadamente todas as controvérsias. Ela altera, entretanto, a distribuição do ônus argumentativo. Já não basta que o estudante prove indefinidamente sua adequação a uma ordem presumida como correta. A própria ordem precisa tornar inteligíveis as condições que estabelece.

A inclusão adquire, assim, densidade teórica. Deixa de ser apenas uma intenção generosa e passa a funcionar como questão acerca da legitimidade das relações educacionais. Perguntar se uma educação é inclusiva significa examinar quem pode aprender, com quais meios, sob quais expectativas e com que possibilidade de questionar os juízos que recaem sobre sua trajetória. A resposta dependerá também do modo como produzimos conhecimento sobre essas relações. É por isso que o problema conceitual conduz diretamente ao problema epistemológico.

CONHECIMENTO EDUCACIONAL E RESPONSABILIDADE EPISTEMOLÓGICA

Conhecer uma situação educacional significa construir uma interpretação que possa ser sustentada por razões. Essa interpretação seleciona aspectos, estabelece relações e atribui significado ao que observa. Nenhum desses movimentos é dispensável, mas nenhum deve permanecer invisível. Quando uma conclusão sobre aprendizagem ou participação é apresentada como se resultasse diretamente dos fatos, desaparecem as escolhas que permitiram produzi-la. A responsabilidade epistemológica consiste em responder por essas escolhas e pelo alcance das afirmações que delas decorrem.

Epistemologia é a reflexão sobre o conhecimento, suas condições e seus limites. Na educação inclusiva, essa reflexão possui consequências concretas, ainda que seu desenvolvimento seja teórico. Uma classificação pode orientar a abertura de possibilidades ou seu encerramento. Uma interpretação do silêncio pode reconhecer uma barreira comunicacional ou atribuir desinteresse. Uma definição de desempenho pode examinar a aprendizagem ou confundi-la com a facilidade de utilizar um meio específico. Por isso, perguntar como sabemos é inseparável de perguntar o que fazemos com aquilo que julgamos saber.

Convém distinguir descrição, explicação e avaliação. Descrever é indicar características de uma situação. Explicar é propor relações que esclareçam por que ela ocorreu ou como se mantém. Avaliar é julgar sua adequação segundo critérios. A mesma frase pode misturar as três operações, produzindo uma aparência enganosa de evidência. Dizer que alguém apresentou determinado desempenho é diferente de afirmar que esse desempenho decorre de uma incapacidade estável; ambas as afirmações diferem de concluir que a pessoa deve receber oportunidades menores.

O salto entre essas operações é uma das fontes de injustiça que interessam ao livro. A constatação de uma dificuldade não determina sua causa. Mesmo que uma causa fosse identificada, dela não resultaria automaticamente uma decisão educacional legítima. Seria preciso acrescentar premissas sobre finalidades, possibilidades de transformação, deveres e consequências. A clareza dessas passagens protege tanto a qualidade do conhecimento quanto a pessoa a quem a conclusão será aplicada.

Gatti (2004), ao discutir os estudos quantitativos em educação, mostra a importância das escolhas analíticas e da interpretação na relação com os problemas educacionais. Essa contribuição ajuda a afastar uma concepção segundo a qual a expressão numérica seria, por si, garantia de objetividade. O número pode tornar uma relação mais precisa, mas a pertinência da medida depende do que ela pretende representar. A precisão de uma contagem não resolve a adequação do conceito que organizou a contagem.

Podemos desenvolver essa questão sem recorrer a estatísticas particulares. Se a participação for definida exclusivamente como frequência, toda forma de exclusão compatível com a presença permanecerá fora da medida. O problema não está em contar frequências; está em atribuir à contagem uma conclusão que ela não pode sustentar. Uma medida parcial pode ser útil quando sua parcialidade é conhecida. Torna-se enganosa quando ocupa o lugar de uma descrição integral da vida educacional.

A mesma cautela vale para o testemunho. Quem enfrenta uma barreira possui acesso a aspectos da experiência que podem escapar a um observador externo. Esse acesso merece consideração e pode corrigir interpretações institucionais. Entretanto, uma experiência singular não se transforma automaticamente em descrição de todas as experiências semelhantes. Reconhecer a relevância de uma voz exige preservar sua especificidade, em vez de utilizá-la como representante obrigatória de uma categoria inteira.

Minayo (2012) compreende a análise qualitativa como trabalho de interpretação que deve articular experiência, contexto e elaboração teórica. Essa perspectiva oferece apoio para pensar uma escuta intelectualmente responsável. Ouvir não significa apenas recolher palavras e repeti-las. A interpretação precisa tornar compreensível como certos sentidos foram construídos e por que uma leitura é preferível a outra. A fidelidade ao interlocutor envolve atenção àquilo que ele diz e ao modo como sua fala é incorporada ao argumento.

O conhecimento educacional enfrenta, portanto, duas reduções simétricas. Uma reduz a pessoa a uma variável e trata o que não cabe na classificação como ruído. Outra transforma a proximidade em uma experiência em dispensa de crítica, como se a identificação afetiva garantisse a verdade de toda interpretação. A primeira empobrece o objeto; a segunda enfraquece a justificação. Uma epistemologia inclusiva precisa reconhecer a experiência e conservar critérios para examinar as afirmações produzidas a partir dela.

Essa posição não exige neutralidade entendida como ausência de compromissos. O compromisso com a igualdade de consideração pode orientar as perguntas e revelar ausências relevantes. Contudo, esse compromisso não autoriza a escolher conclusões antes da análise. Uma investigação pode desejar superar uma injustiça e ainda assim produzir explicações inadequadas sobre suas causas. A força moral da finalidade não substitui o trabalho de conhecimento. Confundir ambos pode prejudicar justamente aqueles em nome de quem se afirma falar.

Surge uma questão delicada: se todo conhecimento é situado, como distinguir interpretações melhores de interpretações piores? Estar situado significa ocupar uma posição histórica, linguística e institucional a partir da qual certas coisas se tornam mais visíveis. Não significa que qualquer afirmação seja igualmente defensável. Podemos comparar interpretações por sua coerência, pelo alcance das evidências, pela capacidade de responder a

objeções e pela atenção aos aspectos que uma leitura rival deixa sem explicação. O reconhecimento da posição torna esse exame mais explícito.

A objetividade pode, então, ser compreendida como uma disciplina de exposição ao questionamento. Uma afirmação é mais responsável quando seus termos são claros, suas razões podem ser examinadas e suas condições de revisão são reconhecíveis. Isso não elimina os conflitos de interpretação. Oferece meios para que esses conflitos produzam esclarecimento, em lugar de dependerem exclusivamente da autoridade social de quem fala. A objetividade assim concebida é incompatível com a exclusão prévia de interlocutores considerados incapazes de contribuir.

Existe uma desigualdade epistemológica quando algumas pessoas têm sua palavra desqualificada antes que o conteúdo seja examinado. No campo da deficiência, a desqualificação pode assumir a forma de uma suspeita generalizada sobre compreensão, interesse ou confiabilidade. O problema não é exigir razões; é exigir de determinados sujeitos uma prova de competência que não se exige dos demais. Também ocorre a situação inversa: aceitar uma fala apenas porque confirma uma narrativa institucional já estabelecida. Em ambos os casos, a pessoa é utilizada em função de uma expectativa anterior.

A crítica de Mello (2016) à associação capacitista entre deficiência, incapacidade e vulnerabilidade permite interrogar a passagem indevida de uma condição para um juízo global sobre competência. A questão não desaparece quando se emprega a linguagem da proteção. Uma proteção pode ser necessária em determinada circunstância, mas sua necessidade deve ser justificada pela circunstância e pela relação em jogo. Transformá-la em atributo permanente de um grupo reduz a possibilidade de reconhecer formas de decisão, conhecimento e resistência.

As categorias são indispensáveis ao pensamento, mas sua utilidade depende de não serem confundidas com totalidades pessoais. Uma categoria reúne aspectos relevantes para determinada pergunta. Seu alcance termina onde esses aspectos deixam de ser suficientes. A dificuldade começa quando um nome explicativo se converte em identidade exaustiva. Nesse movimento, toda ação passa a ser interpretada por referência à categoria, inclusive as ações que poderiam indicar a necessidade de revisá-la. A classificação torna-se imune à experiência e deixa de funcionar como conhecimento corrigível.

O mesmo cuidado deve orientar as comparações. Comparar pessoas ou instituições exige explicitar em que dimensão a comparação faz sentido. A igualdade de uma medida não garante equivalência das condições. Uma teoria pode mostrar essa exigência lógica sem fornecer, por isso, a melhor comparação para todo contexto. Sua contribuição consiste em impedir que semelhanças parciais sejam tomadas como identidade completa e que diferenças observadas recebam uma explicação única sem exame das alternativas.

Rohrer (2018) discute a distinção entre correlação e causalidade e a importância das suposições necessárias para uma interpretação causal. A

lição epistemológica pertinente aqui é limitada, mas decisiva: a coexistência de duas características não demonstra que uma produziu a outra. Aplicada teoricamente à educação, essa cautela impede que a presença de uma deficiência seja tomada como explicação suficiente de uma dificuldade de percurso. A organização do ensino, as oportunidades anteriores e outras relações podem participar da explicação.

Há ainda uma diferença entre desconhecer e saber que algo não existe. Quando a informação sobre uma experiência é insuficiente, a conclusão responsável pode ser a suspensão de um juízo. Essa suspensão, porém, não equivale à suspensão de toda obrigação. Uma instituição pode ainda dever escuta, proteção contra humilhação e condições de continuidade enquanto examina uma necessidade. O limite epistemológico não funciona como autorização geral para a inação; delimita a espécie de decisão que pode ser legitimamente tomada.

A relação entre incerteza e decisão merece atenção porque a vida educacional não permite esperar por conhecimento completo. A ausência de certeza exige prudência, mas a prudência tem direções diferentes conforme o custo dos erros. Uma restrição capaz de encerrar um percurso exige fundamentação mais forte do que uma medida reversível destinada a ampliar condições de aprendizagem. Essa assimetria não estabelece um cálculo universal. Mostra que o grau de segurança necessário depende também das consequências da decisão.

A responsabilidade pelo conhecimento inclui, assim, a responsabilidade por sua circulação. Uma interpretação provisória pode tornar-se, ao ser repetida, um rótulo duradouro. O que começou como hipótese situada passa a ser recebido como característica definitiva. A teoria precisa conservar a memória da pergunta, do contexto e da incerteza que acompanharam a afirmação. Sem isso, o conhecimento adquire uma aparência de necessidade que não possuía quando foi produzido.

O capítulo defende uma epistemologia que combine abertura à experiência e exigência de justificação. Essa combinação impede tanto o monopólio institucional da verdade quanto a dispensa de critérios críticos. As pessoas devem poder contestar descrições que as afetam, e as descrições devem poder ser avaliadas por razões que não dependam apenas do prestígio de quem as formula. A educação inclusiva exige essa reciprocidade crítica, ainda que as responsabilidades dos participantes não sejam idênticas.

Ao fim, conhecer alguém educacionalmente significa reconhecer também o caráter incompleto desse conhecimento. Não porque nada possamos afirmar, mas porque nenhuma afirmação esgota as possibilidades da pessoa. Essa incompletude não é um defeito a eliminar por um diagnóstico mais abrangente. É uma condição da relação formativa. A discussão dos modelos de deficiência permitirá aprofundar a questão, mostrando como diferentes explicações distribuem entre corpo, ambiente e sociedade a responsabilidade por aquilo que se torna possível ou impossível.

DEFICIÊNCIA CORPO E NORMALIDADE

As concepções de deficiência distribuem responsabilidades. Quando uma dificuldade é compreendida como expressão exclusiva de um organismo, a resposta tende a concentrar-se na pessoa. Quando a mesma dificuldade é interrogada em sua relação com o ambiente, aparecem outras obrigações e outras possibilidades de mudança. A escolha de um modelo, portanto, não altera apenas o vocabulário. Modifica o campo do que se torna visível, as perguntas consideradas legítimas e os sujeitos chamados a responder.

Um modelo é uma construção explicativa. Ele organiza certos aspectos da realidade para torná-los inteligíveis, deixando outros em segundo plano. Essa característica não constitui, por si, uma falha. Nenhuma explicação pode desenvolver simultaneamente todas as dimensões de um fenômeno. O problema começa quando a seleção deixa de ser reconhecida e o modelo passa a apresentar-se como descrição exaustiva. No caso da deficiência, esse risco é especialmente grave porque as categorias recaem sobre pessoas cujas oportunidades podem ser definidas por elas.

A apresentação de diferentes modelos feita por Retief e Letšosa (2018) evidencia a pluralidade de maneiras pelas quais a deficiência recebe significado. Essa pluralidade não deve ser tratada como simples catálogo de opiniões. Cada perspectiva oferece uma explicação e pressupõe uma imagem da pessoa, de suas relações e das respostas socialmente devidas. A análise filosófica precisa examinar essas pressuposições, inclusive quando aparecem sob uma linguagem aparentemente apenas técnica.

No modelo médico, a atenção recai principalmente sobre condições do corpo e suas funções. Há perguntas para as quais essa atenção é pertinente. Compreender uma condição de saúde, aliviar sofrimento ou conhecer características funcionais pode contribuir para a vida da pessoa. Uma crítica consistente não precisa negar essa contribuição. Ela começa quando uma descrição clínica é utilizada como fundamento suficiente de uma classificação social ou educacional. A passagem entre os dois campos exige razões que o diagnóstico, sozinho, não fornece.

A medicina e a educação não têm o mesmo objeto imediato nem a mesma finalidade. Um conhecimento relevante para uma decisão clínica pode não determinar como alguém aprende, quais interesses desenvolve ou que apoio torna possível sua participação. Da mesma forma, uma dificuldade escolar não constitui automaticamente sinal de um problema médico. Confundir os campos produz duas perdas: atribui ao saber clínico uma autoridade que ultrapassa sua pergunta e dispensa a educação de examinar suas próprias condições.

Foresti e Bousfield (2022), ao discutirem os modelos médico e social, oferecem elementos para compreender como diferentes teorias organizam a interpretação da deficiência. O contraste interessa aqui como instrumento

crítico, sem reduzir toda atuação médica a uma visão individualizante nem supor que todo discurso social reconheça efetivamente a singularidade. A adequação de uma explicação precisa ser examinada em seu conteúdo e em seu uso, e não deduzida apenas do nome que recebe.

O modelo social torna visível a produção de restrições por ambientes, normas e formas de organização. Seu deslocamento fundamental consiste em questionar a naturalização da exclusão. Se uma dificuldade depende parcialmente do modo como uma atividade foi organizada, há algo a explicar para além do organismo. Esse deslocamento não exige afirmar que todas as limitações desapareceriam em uma sociedade justa. Exige reconhecer que a sociedade participa daquilo que costuma atribuir exclusivamente à pessoa.

A objeção mais forte a certas formulações do modelo social afirma que elas podem tornar secundárias experiências corporais que não se dissolvem pela eliminação de barreiras. Dor, fadiga e outras condições vividas não são meras invenções discursivas. A objeção merece consideração porque uma teoria da inclusão perde força se só reconhece a experiência quando ela confirma seu esquema. Reconhecer a dimensão social da deficiência não obriga a negar a materialidade do corpo; obriga a evitar que essa materialidade funcione como explicação universal das desvantagens.

Goering (2015), ao aproximar o modelo social e a discussão da doença crônica, ajuda a sustentar uma leitura que conserva a importância das barreiras sem apagar a experiência corporal. Essa contribuição permite tratar corpo e ambiente como dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. Para a educação, a consequência é conceitual: uma condição pode exigir cuidado corporal e transformação do ambiente ao mesmo tempo. Não há necessidade lógica de escolher apenas uma dessas direções.

O debate se torna mais claro quando diferenciamos normalidade estatística, funcional e normativa. Algo pode ser frequente sem ser obrigatório; pode ser funcional em uma circunstância e inadequado em outra; pode ser desejado por uma pessoa sem constituir exigência legítima para todas. A confusão entre esses sentidos permite transformar uma regularidade em dever. Quando a maioria realiza uma atividade de determinada maneira, essa maneira passa a ser tratada como o único sinal de competência, mesmo quando outras formas alcançam a finalidade relevante.

Gaudenzi e Ortega (2016) problematizam as relações entre deficiência, autonomia e normalidade. A contribuição de seu debate consiste em mostrar que as noções utilizadas para avaliar uma vida carregam pressuposições que precisam ser examinadas. A partir dessa questão, podemos distinguir a capacidade de adequação a um padrão. Uma pessoa pode possuir recursos para compreender e agir sem corresponder à forma de desempenho previamente esperada. A diferença exige investigação, não uma conclusão imediata de insuficiência.

Na EPT, essa distinção ganha especial força porque o trabalho reúne capacidades heterogêneas. Compreender um processo, tomar uma decisão,

executar uma ação e comunicar um resultado não são operações idênticas. Uma organização curricular pode articulá-las, mas não deve presumir que uma dificuldade em uma delas demonstre incapacidade global. Ao mesmo tempo, reconhecer sua diferença não dispensa a análise de quais operações são constitutivas de uma atividade. O rigor está em explicitar a relação entre a finalidade profissional e o que se exige para alcançá-la.

O modelo de direitos humanos introduz uma dimensão que não se reduz à explicação das barreiras. Ele considera a pessoa como titular de direitos cuja posição não depende de uma avaliação favorável de produtividade ou independência. Degener (2016) desenvolve essa perspectiva ao discutir a deficiência no contexto dos direitos humanos. Seu alcance teórico permite compreender que a identificação de uma necessidade não esgota a questão: é preciso perguntar quais deveres surgem diante dela e quais formas de exclusão são incompatíveis com a igual dignidade.

O reconhecimento de direitos não garante sua realização por simples enunciação. Uma teoria pode afirmar a igualdade e continuar sem explicar como diferentes necessidades devem ser consideradas quando há limites de recursos. Essa insuficiência não invalida os direitos; indica que eles precisam ser articulados a uma reflexão sobre instituições, prioridades e responsabilidades. O direito estabelece a condição a partir da qual a discussão acontece. Não elimina todas as controvérsias sobre os meios de torná-lo efetivo.

Lawson e Beckett (2021) defendem uma relação de complementaridade entre os modelos social e de direitos humanos. Essa interpretação permite evitar uma oposição desnecessária entre a crítica das barreiras e a afirmação de direitos. Uma perspectiva ajuda a compreender os mecanismos de restrição; a outra fortalece a justificação das obrigações perante as pessoas. A complementaridade, contudo, não deve ser confundida com identidade. Explicar como a exclusão é produzida e justificar por que ela deve ser enfrentada continuam sendo operações distintas.

A abordagem biopsicossocial procura compreender a interação entre condições corporais, atividades, participação e fatores contextuais. Seu interesse teórico está em recusar uma causalidade única. Mas reunir dimensões diferentes em uma classificação não resolve automaticamente a relação entre elas. Um instrumento pode mencionar o ambiente e ainda assim atribuir à pessoa toda a responsabilidade por uma dificuldade. A qualidade de uma abordagem depende do modo como suas categorias reorganizam a interpretação, e não apenas da extensão de sua nomenclatura.

Verzolla (2023), ao discutir perspectivas de uso do modelo biopsicossocial na educação escolar brasileira, situa a necessidade de examinar sua pertinência educacional. A discussão permite formular uma cautela: uma descrição abrangente do funcionamento não equivale, por si, a uma teoria da aprendizagem ou do currículo. A educação precisa interpretar as informações em relação às finalidades formativas. Transferir uma classificação para o es-

paço escolar sem essa mediação pode aumentar a quantidade de registros sem ampliar a compreensão pedagógica.

O capacitismo designa uma hierarquização das pessoas a partir de padrões de capacidade considerados superiores e obrigatórios. Sua crítica não exige negar que diferentes atividades demandem diferentes competências. Exige interrogar a transformação dessas competências em medida do valor humano. Piccolo (2024) discute o capacitismo como categoria de análise das marginalizações sociais. A contribuição é relevante para compreender que a capacidade pode funcionar como princípio de ordenação de lugares e oportunidades, ultrapassando o julgamento de tarefas particulares.

É necessário conservar a diferença entre dizer que uma pessoa ainda não aprendeu determinado conteúdo e dizer que ela vale menos ou não deveria ter acesso à formação. A primeira afirmação pode integrar uma avaliação pedagógica responsável, desde que fundada em condições adequadas. A segunda introduz uma hierarquia moral que não decorre da primeira. Quando ambas se confundem, a avaliação deixa de orientar a aprendizagem e passa a distribuir reconhecimento humano. Esse deslocamento não se torna legítimo por ser apresentado em linguagem técnica.

Uma dificuldade adicional está na idealização da deficiência. Ao combater estigmas negativos, pode-se atribuir a todas as pessoas com deficiência qualidades excepcionais, como se sua dignidade precisasse ser demonstrada por uma capacidade extraordinária. Essa inversão conserva a mesma estrutura do problema: o reconhecimento continua condicionado à apresentação de um valor especial. Uma educação justificável deve reconhecer a possibilidade de vidas comuns, interesses variados, competências desiguais e falhas ordinárias. O pertencimento não exige heroísmo.

Tampouco a experiência da deficiência produz uma posição única sobre todos os assuntos que a envolvem. Pessoas que compartilham uma condição podem divergir sobre identidade, formas de apoio, linguagem e projetos de vida. A teoria precisa preservar esse pluralismo. Caso contrário, substituirá a voz individual por uma representação coletiva rígida. O reconhecimento político de um grupo e o reconhecimento da liberdade de seus integrantes devem poder coexistir, inclusive quando as escolhas individuais frustram expectativas de observadores externos.

A dimensão relacional da deficiência também exige atenção à pobreza, ao trabalho, à linguagem e a outras condições de vida. Isso não significa que cada análise deva explicar todas as desigualdades de uma vez. Significa que não se deve atribuir a uma característica isolada efeitos cuja produção depende de relações mais amplas. Uma teoria torna-se mais precisa quando delimita seu alcance e reconhece aquilo que permanece fora de sua explicação. A inclusão perde clareza quando se transforma em palavra destinada a resolver, indistintamente, qualquer problema social.

Podemos agora formular a posição deste livro. Nenhum modelo deve receber autoridade para definir integralmente uma pessoa. Explicações cor-

porais, sociais e normativas respondem a perguntas diferentes e precisam ser articuladas conforme o problema. A articulação não se faz por simples soma. Exige reconhecer conflitos, examinar pressuposições e impedir que uma perspectiva ultrapasse silenciosamente seu domínio. O critério é a capacidade de esclarecer relações e justificar decisões sem reduzir o sujeito a uma função da teoria.

Essa posição conserva uma assimetria fundamental. Uma descrição pode ser corrigida quando aparecem razões melhores; o respeito devido à pessoa não depende de esperar por essa descrição definitiva. A educação precisa conhecer para agir com pertinência, mas não precisa conhecer tudo para reconhecer que alguém lhe dirige uma exigência. Esse ponto prepara o encontro com Levinas. Antes de perguntar como uma pessoa cabe em nossas categorias, precisamos perguntar por que nossas categorias não podem encerrar a responsabilidade diante dela.

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE EM EMMANUEL LEVINAS

A filosofia de Emmanuel Levinas introduz uma dificuldade para todo pensamento que deseja compreender o outro integralmente. Conhecer envolve organizar, comparar e identificar. Entretanto, a relação ética solicita que reconheçamos alguém que não se reduz ao conjunto de predicados que lhe atribuímos. Essa dificuldade interessa à educação porque ensinar exige conhecer, mas a formação se empobrece quando o conhecimento sobre o estudante se transforma em encerramento de suas possibilidades. A alteridade designa, nesse contexto, o que resiste a ser absorvido inteiramente pelo nosso modo de compreender.

Em *Totalidade e infinito*, Levinas (1988) interroga a redução do outro ao mesmo. O mesmo não é simplesmente uma pessoa egoísta; nomeia o movimento pelo qual a exterioridade é reconduzida aos esquemas do sujeito que conhece. A crítica alcança uma pretensão de domínio: acreditar que compreender alguém equivale a dispor do seu sentido. O problema ético surge quando essa disposição se torna total, sem reconhecer que a pessoa pode interromper, contestar e exceder a interpretação que fazemos dela.

O conceito de rosto não corresponde à aparência física de uma face nem depende da visão. Ele nomeia uma relação em que o outro se apresenta com uma exigência que não se deixa reduzir à percepção de suas características. Essa precisão é decisiva para uma reflexão sobre deficiência. Se o rosto fosse entendido apenas como expressão visual imediatamente reconhecível, a própria teoria poderia privilegiar certas formas de comunicação. A força do conceito está na interpelação ética, e não na exigência de uma fisionomia ou de um desempenho comunicativo padronizado.

A tradução desse pensamento para a educação requer mediação. Levinas não oferece um programa curricular pronto nem uma técnica universal de ensino. Sua filosofia desloca a pergunta sobre o fundamento da relação. Em vez de considerar que a responsabilidade começa apenas depois que compreendemos suficientemente alguém, ela permite perguntar se a obrigação de responder não participa da própria situação em que buscamos compreendê-lo. A relação educativa passa, assim, a ser interrogada por uma exigência que não foi criada pela avaliação escolar.

Miranda (2014), ao aproximar Levinas da educação, discute a reconstrução da subjetividade ética e o deslocamento de uma centralidade exclusiva do eu. Essa leitura contribui para pensar uma docência cuja autoridade não seja confundida com soberania sobre o estudante. A partir dela, desenvolvemos uma interpretação educacional: quem ensina precisa poder orientar sem tomar para si a definição completa de quem aprende. O saber docente permanece necessário, mas não lhe concede a propriedade do futuro do outro.

A responsabilidade é frequentemente compreendida como consequência de um contrato. Duas partes assumem obrigações e podem exigir reciprocidade. Essa estrutura é importante para a vida institucional, mas não esgota a questão ética. Uma pessoa pode dirigir-nos uma necessidade antes de conseguir formular um acordo, demonstrar uma competência ou oferecer uma contrapartida. Condicionar toda responsabilidade à troca excluiria justamente quem não dispõe, naquele momento, das condições requeridas para participar dela.

Em *Otherwise than Being or Beyond Essence*, Levinas (1998) radicaliza a relação entre subjetividade e responsabilidade. O sujeito não aparece apenas como iniciativa soberana que escolhe suas obrigações; é pensado a partir da exposição ao outro. Essa formulação não deve ser convertida imediatamente em prescrição profissional ilimitada. Seu sentido filosófico consiste em abalar a suposição de que apenas aquilo que escolhi previamente pode me exigir uma resposta. A passagem para deveres institucionais exige considerar também os demais sujeitos e as condições da ação.

Para a educação inclusiva, a assimetria ética oferece uma objeção ao merecimento como fundamento do acolhimento. O estudante não precisa demonstrar utilidade, gratidão ou facilidade de aprendizagem para que sua situação seja considerada. Isso não significa que toda solicitação deva ser atendida da maneira inicialmente formulada. Significa que a obrigação de examiná-la não depende de uma qualidade recompensadora de quem solicita. A responsabilidade antecede o cálculo sobre o benefício que a relação trará à instituição ou ao profissional.

É necessário evitar uma interpretação que transforme essa assimetria em autorização para decidir pelo outro. O fato de eu não condicionar minha responsabilidade à reciprocidade não me torna conhecedor privilegiado da vida alheia. Ao contrário, a alteridade limita essa pretensão. Se o outro excede minha representação, não posso utilizar a responsabilidade como título de posse sobre suas escolhas. O cuidado ético precisa conservar abertura à recusa e à manifestação de preferências que não coincidem com as minhas.

A questão se torna mais difícil quando a manifestação do outro não é imediatamente compreensível. A incompreensão pode conduzir a duas respostas insuficientes. Uma abandona a relação porque não encontra a forma de expressão esperada. Outra preenche o silêncio com uma interpretação definitiva, substituindo a pessoa por aquilo que alguém imagina ser seu interesse. A exigência ética orienta uma terceira posição: reconhecer a necessidade de mediação e conservar a interpretação como questão aberta, sem fingir acesso transparente à interioridade alheia.

Martino e Marques (2019) discutem a comunicação como ética da alteridade a partir de Levinas. A aproximação permite pensar a comunicação para além da transmissão de informações entre sujeitos já plenamente definidos. No argumento deste livro, essa perspectiva ajuda a compreender que o encontro pode modificar a posição de quem escuta. A comunicação

eticamente relevante não consiste apenas em obter uma resposta utilizável; envolve admitir que a resposta possa alterar a própria pergunta.

Essa abertura não elimina a necessidade de conceitos. Seria impossível ensinar, pesquisar ou decidir sem alguma forma de generalização. A crítica levinasiana interessa justamente porque impede que a necessidade da categoria seja confundida com sua suficiência. Uma classificação pode orientar uma ação e continuar incapaz de esgotar a pessoa. A relação ética não exige abandonar o conhecimento; exige que o conhecimento permaneça exposto ao que não conseguiu incluir.

Há uma diferença entre singularidade e excepcionalismo. Reconhecer alguém como singular não significa considerá-lo tão incomparável que nenhuma regra comum possa alcançá-lo. Significa que a aplicação da regra não dispensa atenção à sua situação. Se toda singularidade fosse tratada como exceção absoluta, a vida coletiva se tornaria dependente de decisões particulares sem critérios públicos. Por outro lado, se a regra dispensasse qualquer atenção ao sujeito, a justiça se converteria em aplicação indiferente. A tensão precisa ser conservada e trabalhada.

A singularidade também não é isolamento. A pessoa encontra-se em relações históricas, materiais e linguísticas. Reconhecer sua irredutibilidade não autoriza apagar as estruturas que limitam suas possibilidades. Uma leitura educacional de Levinas torna-se insuficiente se transforma toda injustiça em problema exclusivo do encontro entre duas pessoas. Há decisões curriculares, econômicas e institucionais cuja origem excede o encontro imediato e cujos efeitos precisam ser analisados em outras escalas.

Farinon (2018) examina ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade, oferecendo uma interlocução importante para pensar essa passagem. A presença da justiça impede que a responsabilidade seja encerrada em um vínculo privado. O estudante diante de mim não é o único destinatário de obrigações, e aqueles que não estão presentes também podem ser afetados por minhas escolhas. A reflexão educacional precisa, portanto, relacionar a atenção ao próximo e a consideração por todos os demais.

A possibilidade de uma responsabilidade infinita costuma suscitar a objeção de que ela seria impraticável. Se uma obrigação não pode ser inteiramente cumprida, que orientação oferece? A objeção tem força quando a infinitude é interpretada como uma lista sem fim de tarefas executáveis. É possível, contudo, compreendê-la como resistência à pretensão de declarar encerrada toda responsabilidade. Mesmo uma decisão necessária e bem justificada pode deixar uma demanda não atendida. Reconhecer esse resto não torna a decisão automaticamente errada; impede que a necessidade seja confundida com perfeição moral.

Essa interpretação tem uma consequência relevante para quem ensina. O limite de uma ação não precisa ser ocultado para que a ação possua valor. Um professor pode realizar um trabalho responsável e ainda encontrar

necessidades que ultrapassam suas condições. A resposta ética não consiste em negar o limite nem em transformar-se em recurso inesgotável. Consiste em impedir que o limite pessoal seja apresentado como limite definitivo do direito do estudante. A diferença remete à responsabilidade de outras instâncias e à organização do trabalho.

Benaroyo (2022), ao examinar a responsabilidade levinasiana no julgamento médico, aproxima exigência ética e discernimento profissional. A contribuição pode ser mobilizada por analogia, desde que as finalidades da medicina e da educação permaneçam distintas. O ponto compartilhado é a insuficiência de aplicar uma técnica sem considerar a pessoa a quem ela se dirige. Essa insuficiência não desqualifica a técnica. Explica por que o conhecimento profissional precisa integrar-se a um juízo sobre pertinência, consequências e limites.

Uma educação orientada pela alteridade também precisa examinar sua linguagem sobre o futuro. Dizer que um estudante não terá determinadas possibilidades pode parecer uma atitude realista. Mas o realismo exige fundamentação e consideração das condições que poderiam alterar o horizonte. Quando a previsão incorpora como necessidade uma barreira socialmente modificável, ela deixa de ser simples descrição. Participa da produção do futuro que anuncia. A responsabilidade inclui, então, cuidado com os juízos que fecham possibilidades antes de seu exame.

Isso não obriga o educador a prometer qualquer realização. A promessa ilimitada pode ser outra forma de desconsiderar a pessoa, pois substitui sua trajetória concreta por uma narrativa de superação. A relação ética permite reconhecer limites sem transformá-los em identidade. Também permite reconhecer conquistas sem exigir que elas sirvam de prova da legitimidade da presença do estudante. Em ambos os casos, a pessoa recebe um lugar mais amplo do que aquele determinado pelo desempenho.

O pensamento da alteridade tensiona ainda a ideia de reconhecimento. Reconhecer pode significar identificar alguém por características já conhecidas, mas também pode significar admitir sua posição de interlocutor. A primeira operação classifica; a segunda atribui relevância à sua manifestação. Uma instituição pode realizar a primeira com grande precisão e falhar na segunda. Pode conhecer extensamente um histórico e continuar incapaz de receber uma objeção. O excesso de informação não compensa a recusa de interlocução.

A leitura aqui proposta não procura demonstrar que Levinas antecipou todas as questões contemporâneas da deficiência. Ela utiliza sua filosofia para formular um limite ao poder de totalização presente em discursos educacionais. Esse uso é interpretativo e precisa responder por suas próprias mediações. A contribuição específica do livro consiste em relacionar esse limite à exigência de justificação institucional: conhecer, classificar e orientar permanecem legítimos quando não dispensam a abertura à pessoa e à revisão das razões que sustentam a decisão.

Chegamos, assim, a uma concepção de responsabilidade que preserva a prioridade ética do outro sem ignorar a pluralidade dos destinatários. A pergunta não é apenas como acolher alguém, mas como instituir relações nas quais esse acolhimento não dependa exclusivamente da disposição de uma pessoa. A passagem envolve regras, distribuição e conflito. É a entrada da justiça na relação ética, e será necessário compreender por que essa entrada transforma a responsabilidade sem eliminar a singularidade que a originou.

O TERCEIRO É A JUSTIÇA DAS INSTITUIÇÕES

A responsabilidade diante de uma pessoa encontra outras responsabilidades. Aqueles que não participam do encontro imediato também precisam ser considerados, e os efeitos de uma decisão podem alcançar sujeitos desconhecidos. Essa pluralidade transforma a questão ética. Já não basta perguntar como responder a quem está diante de nós; é necessário perguntar como distribuir atenção, recursos e obrigações entre pessoas que não podem ser reduzidas umas às outras. A justiça nasce dessa exigência de comparação, sem que a comparação elimine a singularidade.

Na filosofia de Levinas (1998), o terceiro não é apenas alguém que chega depois, interrompendo uma relação originalmente isolada. Sua presença torna explícita a pluralidade dos outros e a necessidade de julgar. A responsabilidade se confronta com a questão de quem deve receber o quê e por quais razões. A passagem não abandona a ética em favor de uma administração neutra. Introduz a dificuldade de instituir medidas comuns para sujeitos cuja dignidade não se deixa reduzir à medida.

A educação encontra nessa dificuldade uma questão constitutiva. Precisa de critérios compartilhados e, ao mesmo tempo, lida com necessidades que não se apresentam de maneira uniforme. Se decide apenas pela proximidade, pode privilegiar quem consegue tornar sua demanda mais visível. Se decide apenas por uma regra indiferente às circunstâncias, pode reproduzir exclusões sob aparência de imparcialidade. A justiça institucional exige que os critérios sejam públicos e que a sua aplicação permaneça sensível às condições relevantes.

A análise de Anckaert (2020) sobre responsabilidade e ambiguidade da política em Levinas ajuda a compreender que a organização coletiva não dissolve a tensão ética. Instituições são necessárias para que obrigações não dependam apenas de encontros ocasionais, mas também produzam impessoalidade e afastamento. A ambiguidade não se resolve escolhendo a relação pessoal contra toda instituição. Exige perguntar que organização permite responder por decisões e que formas de organização tornam a responsabilidade impossível de localizar.

Uma instituição não é uma pessoa ampliada. Ela possui regras, funções, duração e divisão de trabalho. Por isso, a passagem da responsabilidade pessoal à institucional não pode ser feita por simples multiplicação de boas intenções. A disposição de um profissional para acolher alguém não substitui condições estáveis de formação, comunicação e decisão. Quando o acesso depende apenas dessa disposição, a continuidade do direito fica subordinada à presença de determinados indivíduos. A fragilidade não decorre de falta de generosidade; decorre de uma forma insuficiente de institucionalização.

A responsabilidade institucional também não pode ser dissolvida na expressão “todos são responsáveis”. Se ninguém pode reconhecer sua pró-

pria obrigação, a responsabilidade compartilhada transforma-se em dispersão. Teoricamente, compartilhar exige articular diferenças de posição e de poder. Quem decide sobre recursos não possui a mesma capacidade de intervenção de quem recebe uma tarefa. A atribuição de deveres deve considerar essa diferença, para que a linguagem da colaboração não encubra uma transferência de encargos aos sujeitos menos autorizados a alterar as condições.

A distribuição de responsabilidades inclui quem trabalha. Uma teoria da inclusão seria inconsistente se sustentasse o direito de alguns à custa da disponibilidade ilimitada de outros. A consideração de estudantes, docentes e demais profissionais não precisa ser organizada como disputa moral entre grupos. O problema é compreender como suas condições se relacionam. A sobrecarga permanente pode indicar uma organização que depende do sacrifício de pessoas para oferecer aquilo que afirma reconhecer como dever coletivo.

Rhodes e Badham (2018) discutem a tensão entre a infinitude ética e a finitude da prática no campo da liderança. A contribuição conceitual pertinente consiste em reconhecer que agir sob limites não elimina a exigência ética, mas impede sua tradução em certeza de correção absoluta. Na educação, essa tensão convida a distinguir a decisão possível da decisão considerada ideal. O reconhecimento da diferença permite justificar escolhas sem apagar as necessidades que permaneceram sem resposta.

A finitude dos recursos produz conflitos reais. Nem todas as demandas podem receber atendimento simultâneo, e algumas medidas exigem tempo de preparação. Contudo, a constatação de finitude não determina quais prioridades são justas. Entre reconhecer que há limites e concluir que determinada pessoa deve suportar seus efeitos existe uma decisão distributiva. Essa decisão precisa ser argumentada. A escassez não é, por si, uma teoria da justiça.

Podemos distinguir uma limitação inevitável, no horizonte considerado, de uma limitação produzida por escolhas anteriores que permanecem discutíveis. Essa distinção não permite classificações rápidas, mas impede que todo limite seja tratado como fato natural. Se uma instituição decidiu não preparar determinados meios, a posterior falta desses meios não pode ser utilizada sem exame como justificativa da exclusão. A análise precisa alcançar o tempo anterior à decisão e o modo como certas necessidades foram consideradas previsíveis ou irrelevantes.

A questão do tempo é especialmente importante. Uma resposta tardia pode cumprir formalmente uma obrigação e, ainda assim, deixar escapar a oportunidade educativa a que se destinava. O tempo institucional e o tempo da formação não são inteiramente separáveis. Aprender ocorre em percursos, e uma condição ausente em um momento pode afetar possibilidades posteriores. A justiça exige considerar essa temporalidade, sem reduzir todas as obrigações à entrega final de um recurso.

Outra tensão opõe igualdade e prioridade. Se todas as pessoas possuem igual dignidade, por que algumas deveriam receber mais apoio? A pergunta supõe que igual consideração exige quantidade idêntica de recursos. Mas os recursos não possuem valor isolado; interessam pelo que tornam possível. Quando uma barreira afeta apenas alguns sujeitos, destinar meios para enfrentá-la pode aproximar as condições de participação. O apoio diferenciado pode ser uma expressão de igualdade, desde que sua finalidade seja explicada e sua pertinência examinada.

Isso não significa que toda diferença de apoio esteja automaticamente justificada. Uma medida pode ser inadequada, desproporcional ou imposta contra a manifestação da pessoa. O argumento da igualdade não dispensa a análise do recurso e de seus efeitos. Ele apenas demonstra que a identidade quantitativa não é um critério suficiente. A justiça precisa considerar a relação entre o meio, a necessidade e a possibilidade formativa que se pretende assegurar.

A hospitalidade acrescenta outra dimensão. Receber alguém implica reorganizar, em algum grau, o espaço em que o encontro acontece. Quando a recepção é condicionada a que o recém-chegado não altere nenhuma regra, o acolhimento aproxima-se de uma tolerância passiva. Na educação, uma hospitalidade defensável exige disposição para interrogar o ambiente compartilhado. Não significa que qualquer transformação solicitada seja obrigatória; significa que a ordem existente não está dispensada de responder às diferenças que encontra.

A própria imagem de anfitrião e hóspede, porém, possui um limite político. Se aplicada permanentemente à escola, pode manter alguns sujeitos no lugar de visitantes de um mundo que pertence a outros. Uma instituição justa deve poder transformar acolhimento em pertencimento. Quem chega precisa encontrar possibilidades de tornar-se participante da definição do espaço comum, sem permanecer obrigado à gratidão pela autorização de presença. A hospitalidade cumpre sua função educacional quando não eterniza a posição subordinada do hóspede.

O cuidado também precisa ser pensado a partir desse limite. Mamas e Mallén-Lacambra (2025) articulam a ética do cuidado à inclusão relacional, chamando a atenção para a qualidade dos vínculos. Essa perspectiva permite discutir necessidades que uma concepção estritamente formal de igualdade poderia ignorar. Entretanto, o cuidado precisa reconhecer a liberdade de quem o recebe. Sua qualidade não depende apenas da intenção de ajudar, mas da relação que estabelece com a manifestação, a privacidade e o projeto de vida da pessoa.

A tutela aparece quando a proteção se converte em substituição duradoura do julgamento alheio sem justificação suficiente. Pode apresentar-se com linguagem afetuosa e ser exercida por pessoas bem-intencionadas. Seu problema não se limita, portanto, à hostilidade. Está na estrutura da relação: alguém passa a decidir sistematicamente quais riscos, conhecimentos

e escolhas o outro está autorizado a enfrentar. Uma teoria da inclusão deve avaliar essa estrutura mesmo quando os resultados imediatos parecem confortáveis.

A autonomia não implica exposição indiscriminada ao risco. Implica que a proteção seja justificada por razões pertinentes, que os apoios ampliem a compreensão possível e que a restrição não exceda aquilo que a situação exige. Essas condições são princípios de argumentação, não um procedimento jurídico geral. No campo educacional, ajudam a distinguir o cuidado que torna o estudante mais capaz de participar daquele que preserva a dependência como modo de organização.

Uma instituição pode ainda produzir injustiça pela impossibilidade de contestar suas interpretações. Se o sujeito depende inteiramente da pessoa cuja decisão deseja questionar, o custo da objeção pode ser elevado. A qualidade da justiça precisa ser pensada, então, para além da correção inicial do julgamento. Inclui a existência de relações nas quais discordar não implica perder automaticamente o apoio. A consideração ética aparece também na proteção da possibilidade de crítica.

O conflito não prova o fracasso da inclusão. Pode indicar que pessoas antes silenciadas passaram a influenciar decisões. Uma comunidade justa não se define pela ausência de divergência, mas pela maneira como lida com ela. Entretanto, também seria inadequado romantizar o conflito: algumas controvérsias produzem desgaste e reproduzem a obrigação de justificar incessantemente necessidades já reconhecidas. O desafio é distinguir a abertura crítica da instabilidade que impede confiar em compromissos institucionais.

Essa distinção permite pensar a segurança institucional como condição da liberdade. A pessoa precisa saber que certos deveres não serão renegociados a cada encontro, conforme o humor ou a disponibilidade de um profissional. Ao mesmo tempo, necessita de espaço para solicitar revisão quando uma regra não responde à sua situação. Estabilidade e revisabilidade não são exigências incompatíveis. A primeira protege o pertencimento; a segunda impede que a proteção se transforme em rigidez.

A justiça institucional, tal como a desenvolvemos, possui uma exigência negativa e uma exigência construtiva. A primeira recusa decisões que dependem da inferiorização antecipada de pessoas. A segunda pergunta: quais relações e condições tornam possível aprender e participar? Nenhuma delas pode absorver inteiramente a outra. Evitar uma humilhação é indispensável, mas não produz, por si, acesso ao conhecimento. Oferecer um recurso pode ampliar possibilidades, mas não justifica um modo de tratamento que desautoriza a pessoa.

A contribuição levinasiana não fornece uma fórmula distributiva completa. Ela impede que a necessidade de comparar faça desaparecer aqueles que são comparados. A proposta desta obra acrescenta que a comparação institucional deve tornar explícitas suas razões, admitir contestação e reco-

nhecer os efeitos que não consegue evitar. A educação justificável não reivindica inocência absoluta. Assume a obrigação de responder pelas escolhas que realiza e de conservar a possibilidade de modificá-las.

A passagem ao pensamento de Paulo Freire aprofundará a dimensão formativa dessa responsabilidade. Se uma instituição deve responder pelo lugar que oferece às pessoas, precisa também perguntar como elas podem participar da construção de sua própria presença. A autonomia e o diálogo tornam-se, então, questões centrais. A justiça não se completa com uma distribuição correta feita de fora; envolve a constituição das condições pelas quais os sujeitos podem compreender, julgar e transformar o mundo de que participam.

AUTONOMIA DIÁLOGO E FORMAÇÃO EM PAULO FREIRE

A autonomia possui um sentido educacional quando é compreendida como uma capacidade que se forma em relações. Ninguém começa a aprender em um estado de independência completa, com todas as condições para julgar e decidir já disponíveis. A formação envolve linguagem, conhecimento, reconhecimento e oportunidades de agir. Essa condição relacional torna insuficiente a ideia de que ser autônomo significa fazer tudo sozinho. Uma pessoa pode depender de apoio para executar uma atividade e conservar iniciativa, compreensão e responsabilidade em relação a ela.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) articula o respeito ao educando, a exigência de rigor e a responsabilidade de quem ensina. Essa articulação impede que a liberdade seja confundida com abandono pedagógico. O professor precisa assumir sua posição e, simultaneamente, reconhecer que o estudante não é um recipiente de decisões alheias. Para a inclusão, o ponto decisivo é que a autonomia não deve ser exigida como requisito prévio para receber condições de aprender; ela participa do próprio horizonte da formação.

Podemos desenvolver essa ideia distinguindo independência de autoria. Independência designa, em determinado aspecto, a ausência de auxílio para realizar algo. Autoria diz respeito à participação no sentido e na direção de uma ação. As duas podem coincidir, mas não são idênticas. Quando alguém utiliza um recurso ou recebe mediação, a pergunta sobre autonomia precisa examinar o que compreende, escolhe e pode recusar. A mera presença de apoio não demonstra perda de autoria, assim como a execução solitária não garante liberdade de decisão.

Essa distinção também permite criticar a retirada de apoios em nome de um ideal abstrato de emancipação. Se o apoio torna possível participar de uma atividade, eliminá-lo não produz necessariamente autonomia; pode produzir exclusão. A redução da dependência só possui valor educacional quando amplia possibilidades relevantes para a pessoa. Transformá-la em finalidade absoluta pode subordinar a formação a um padrão de autossuficiência que nenhum sujeito realiza em todos os domínios de sua vida.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) relaciona educação, participação e formação de uma atitude crítica diante do mundo. O sujeito não é pensado como espectador de uma realidade inteiramente determinada de fora. Essa perspectiva ajuda a compreender a aprendizagem como ampliação das condições de interpretar e intervir. A leitura que fazemos para a educação inclusiva conserva esse vínculo sem presumir que a participação tenha uma única forma de expressão ou um ritmo idêntico para todos.

O diálogo é central porque o conhecimento não se realiza apenas pela transmissão de enunciados. Uma afirmação precisa encontrar condições de

ser compreendida, interrogada e relacionada a outras experiências. Isso não significa que o educador deva esperar que o estudante descubra sozinho tudo aquilo que pode ser ensinado. A explicação, a demonstração e a orientação continuam necessárias. A questão é saber se essas ações constituem uma relação em que o educando pode pensar ou apenas uma situação em que deve reproduzir a palavra autorizada.

Em *Extensão ou comunicação?,* Freire (1985) problematiza uma relação na qual o saber é levado a outros sem reconhecê-los como sujeitos do conhecimento. Seu argumento permite interrogar a oposição entre quem sabe e quem apenas recebe. Para esta obra, a consequência educacional é que a competência especializada não legitima a desqualificação da experiência do interlocutor. O encontro entre saberes requer tradução, questionamento e trabalho conceitual; não se resolve pela simples imposição de uma linguagem sobre a outra.

Reconhecer a experiência, entretanto, não equivale a declarar que toda compreensão inicial está correta. A educação amplia o repertório e torna possíveis revisões. Se o respeito fosse confundido com a confirmação obrigatória de qualquer opinião, o estudante seria privado da possibilidade de aprender algo que modifica suas convicções. A relação dialógica precisa admitir desacordo e correção. O que ela recusa é a utilização do erro como prova de inferioridade pessoal ou como motivo para retirar do sujeito o direito de pensar.

Freire (1989), em *A importância do ato de ler,* relaciona a leitura da palavra à leitura do mundo. Essa relação contribui para compreender que o acesso aos códigos escritos se articula à interpretação da experiência. Na reflexão inclusiva, a aproximação exige cuidado: o valor formativo da leitura não autoriza reduzir o conhecimento a um único modo sensorial ou expressivo. A questão é ampliar as condições de relação com a linguagem e com os sentidos, sem confundir a materialidade habitual de um suporte com a totalidade da atividade intelectual.

A participação no diálogo pode exigir tradução linguística, tempo de elaboração e mediações específicas. Se uma pedagogia valoriza apenas respostas orais imediatas, pode reproduzir um ideal de interlocutor que exclui diferenças relevantes. A exigência dialógica precisa alcançar suas próprias condições. Perguntar quem pode falar envolve também perguntar quem define o ritmo, quais manifestações são reconhecidas e o que acontece quando uma contribuição não se apresenta na forma esperada.

O silêncio merece, por isso, uma interpretação cuidadosa. Pode indicar reflexão, recusa, dificuldade de comunicação, cansaço ou uma escolha de preservação. Nenhum desses sentidos pode ser atribuído automaticamente. O educador deve reconhecer que o silêncio possui pluralidade de possibilidades e que sua própria organização da relação participa do que se torna expressável. Uma teoria do diálogo que considere apenas palavras claramente enunciadas corre o risco de ignorar as condições anteriores à fala.

A autoridade docente não desaparece nessa perspectiva. Ela possui fundamento no compromisso com o conhecimento, na responsabilidade formativa e na capacidade de justificar intervenções. Seu problema começa quando se apresenta como poder pessoal imune ao exame. Há uma diferença entre assimetria de saber e desigualdade de dignidade. O professor pode conhecer melhor determinado conteúdo sem que isso o torne mais autorizado a definir o valor da vida do estudante. A primeira diferença pode sustentar o ensino; a segunda desfigura a relação educativa.

Saul e Saul (2016) discutem as contribuições de Freire para a formação de educadores a partir de um paradigma que articula reflexão e transformação. Essa interlocução ajuda a compreender que a autoridade se forma também no exame das próprias escolhas. Um educador não demonstra competência pela impossibilidade de reconhecer limites. Demonstra-a quando consegue transformar uma dificuldade em questão de estudo e de responsabilidade. A abertura à revisão é parte do saber profissional, desde que não se converta em indiferença perante aquilo que precisa ser aprendido.

A *práxis* nomeia a unidade problemática entre reflexão e ação transformadora. O termo não equivale a qualquer atividade nem à simples aplicação de uma teoria anterior. A reflexão examina o sentido da ação, e a ação pode revelar limites da reflexão. Essa relação impede que a teoria permaneça imune ao mundo e que a atividade se torne repetição sem compreensão. Em uma obra inteiramente teórica, discutir a *práxis* significa examinar essa estrutura e suas implicações, sem alegar que a exposição realizou por si a transformação que defende.

Mayo (2021), ao discutir a inflexão marxista da *práxis* na pedagogia política de Freire, contribui para preservar a dimensão histórica do conceito. A autonomia não pode ser reduzida a uma atitude psicológica de confiança. Depende de relações sociais e de possibilidades materiais de participação. Essa observação importa para a inclusão porque a exortação a acreditar em si pode ocultar barreiras que a pessoa não tem poder de remover. O compromisso com a formação precisa distinguir encorajamento e alteração das condições que tornam a ação possível.

O pensamento crítico também exige delimitação. Criticar não significa discordar de tudo nem demonstrar superioridade diante de uma tradição. Significa examinar pressuposições, relações e consequências, inclusive das convicções que desejamos defender. Uma pedagogia que exige pensamento crítico apenas para confirmar a posição do educador produz uma contradição. Autoriza a pergunta, mas controla previamente a resposta aceitável. O desafio consiste em sustentar compromissos normativos e intelectuais sem transformar a formação em adesão pessoal.

Essa dificuldade é especialmente importante quando a educação se reconhece como política. Freire (2001), em *Política e educação*, oferece elementos para pensar a impossibilidade de separar completamente o ensino de escolhas sobre a vida coletiva. Reconhecer essa dimensão não autoriza ma-

nipulação. Ao contrário, aumenta a obrigação de tornar explícitas as razões, distinguir o conhecimento de uma preferência e admitir o exame de posições divergentes. A consciência do caráter político deve ampliar a responsabilidade do educador, não diminuir seu dever de argumentar.

A inclusão precisa enfrentar a possibilidade de que o estudante discorde da interpretação que outras pessoas fazem de sua condição. Ele pode não desejar assumir determinada identidade pública ou participar de atividades organizadas em seu nome. Pode considerar inadequado um apoio que os profissionais julgam benéfico. A autonomia requer que essas manifestações recebam consideração. Isso não estabelece que toda recusa seja conclusiva em qualquer circunstância; estabelece que o desacordo não pode ser imediatamente reinterpretado como prova de incapacidade.

A formação da autonomia envolve ainda a possibilidade de errar. Uma proteção que impede toda experiência de decisão pode preservar o sujeito de certos riscos, mas também retirar oportunidades de aprender a julgá-los. O problema exige proporcionalidade: nem exposição indiscriminada nem substituição permanente. Uma relação formativa defensável reconhece que a liberdade se desenvolve em condições que permitem compreender consequências e rever escolhas, sem exigir uma competência plena antes de oferecer qualquer experiência de participação.

Freire (1997), em *Pedagogia da esperança*, relaciona esperança e compromisso com a transformação histórica, afastando sua redução à espera passiva. Essa contribuição permite pensar uma abertura ao futuro que não depende da promessa de êxito garantido. Para a inclusão, a esperança intelectualmente responsável conserva possibilidades sem negar obstáculos. Ela sustenta o trabalho de formação porque reconhece que o presente não esgota o possível, mas não apresenta como já realizado aquilo que ainda exige mudança.

Há uma diferença entre esperar que alguém aprenda e obrigá-lo a demonstrar uma narrativa de superação. A primeira posição oferece condições e acompanha um percurso. A segunda transforma a pessoa em prova do valor de uma causa ou de uma instituição. Uma educação freireana, na leitura proposta, deve preservar o sujeito dessa instrumentalização. A aprendizagem interessa à vida e à participação de quem aprende, mesmo quando não produz resultados extraordinários ou socialmente celebrados.

A formação docente precisa ser compreendida nesse mesmo horizonte. Freitas e Forster (2016) discutem contribuições de Freire para práticas crítico-reflexivas, permitindo pensar o professor como sujeito de aprendizagem permanente. Esse reconhecimento não transforma toda dificuldade profissional em falha individual. O educador também precisa de tempo, interlocução e condições para estudar. Exigir reflexão sem assegurar condições de trabalho pode converter uma ideia emancipatória em novo instrumento de responsabilização isolada.

O argumento do capítulo permite formular um critério para o apoio educacional: sua justificativa é tanto mais forte quanto mais amplia as condições de compreender, participar e decidir, sem impor ao sujeito uma dependência desnecessária. Esse critério não estabelece que todo apoio deva desaparecer. A continuidade pode ser precisamente o que torna possível o exercício da autonomia. O que precisa ser examinado é a relação entre a mediação e a autoria, não apenas a quantidade de ajuda recebida.

A contribuição de Freire situa, portanto, a inclusão no horizonte da formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e participar de sua transformação. Sua aproximação com Levinas coloca uma questão decisiva: como sustentar uma responsabilidade que não depende da reciprocidade e, simultaneamente, construir relações que ampliem a participação? A resposta exigirá preservar a diferença entre a origem ética da obrigação e a forma pedagógica de seu exercício. É nessa distinção que a autonomia pode encontrar apoio sem ser substituída.

RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA EM DIÁLOGO

A aproximação entre Levinas e Freire torna-se filosoficamente produtiva quando resiste à tentação de produzir uma concordância completa. Ambos permitem questionar a redução de pessoas a objetos de intervenção, mas desenvolvem essa crítica em registros diferentes. A filosofia levinasiana interroga a precedência da responsabilidade diante do outro. A pedagogia freireana examina a constituição histórica de sujeitos que conhecem e transformam o mundo. Uma teoria educacional pode colocar essas contribuições em relação sem afirmar que derivam de um mesmo fundamento.

A diferença aparece, primeiro, no estatuto da reciprocidade. Em Levinas (1998), a responsabilidade do eu não depende de esperar uma resposta equivalente. Na obra de Freire (1985), a comunicação educativa exige reconhecer o outro como sujeito do conhecimento. A tensão se agrava quando se supõe que responsabilidade e comunicação respondem à mesma pergunta. Podemos, porém, distinguir o fundamento pelo qual não é legítimo abandonar alguém e as condições pelas quais essa pessoa participa da relação. A obrigação de responder não precisa aguardar a reciprocidade, embora sua realização educativa deva procurar condições de interlocução.

Essa distinção é uma proposta interpretativa deste livro. Não pretende resolver todas as diferenças entre os autores. Ela permite organizar um problema delimitado: como evitar que a responsabilidade se transforme em tutela e que a exigência de participação se transforme em seleção. A resposta consiste em compreender a participação como finalidade e condição a construir, sem convertê-la em requisito absoluto para que alguém seja reconhecido como destinatário de obrigações.

Se um estudante necessita de mediações para manifestar suas preferências, a responsabilidade não fica suspensa até que ele possa expressá-las do modo habitual. Ao mesmo tempo, a necessidade de mediação não autoriza tratar a interpretação de um terceiro como representação transparente de sua vontade. O apoio precisa conservar o esforço de compreensão e reconhecer seus limites. Esse princípio permite sustentar uma relação ativa sem fingir que toda incerteza foi eliminada.

A objeção imediata é que tal posição deixa o educador sem uma regra decisória completa. De fato, ela não oferece uma solução automática. Mas a ausência de automatismo não equivale à ausência de orientação. Há diferenças entre uma decisão que reconhece a incerteza, mantém possibilidades de revisão e procura ampliar a manifestação do sujeito e uma decisão que utiliza a incerteza para excluí-lo definitivamente. A teoria pode demonstrar essas diferenças mesmo quando não determina a resposta única a cada circunstância.

Um segundo ponto de tensão envolve a relação entre singularidade e história. A alteridade não deve ser absorvida por uma categoria geral. Entre-

tanto, a exclusão não se explica apenas pela relação singular entre educador e estudante. Há estruturas de trabalho, formas de seleção e representações sociais que organizam o campo do possível. A leitura freireana da *práxis*, discutida por Mayo (2021), conserva essa dimensão histórica. Sua presença no diálogo impede que a responsabilidade seja reduzida à disposição privada de atenção.

Também existe o risco inverso. Uma explicação estrutural pode transformar a pessoa em simples representante de uma posição social. Nesse caso, sua manifestação particular passa a ser aceita apenas quando corresponde à interpretação política previamente adotada. A exigência levinasiana oferece um limite a essa absorção. As estruturas precisam ser analisadas, mas não autorizam conhecer antecipadamente tudo o que o sujeito pensa, deseja ou pode vir a fazer. O conhecimento da história não substitui a relação com quem a vive.

A articulação proposta é, portanto, de correção recíproca. A atenção à singularidade impede que a transformação coletiva sacrifique pessoas à coerência de uma teoria. A análise histórica impede que o cuidado imediato ignore condições que reproduzem a necessidade de cuidado. Essa relação não é uma síntese que apaga as diferenças. É uma forma de trabalho intelectual na qual cada perspectiva revela o ponto cego possível da outra.

Um terceiro problema diz respeito ao lugar do conhecimento. O ensino requer objetos, conceitos e critérios que possam ser compartilhados. Uma interpretação excessivamente centrada na irredutibilidade do outro poderia sugerir que qualquer generalização é violência. Uma interpretação excessivamente centrada na construção comum poderia supor que toda diferença deve terminar em um entendimento compartilhado. Ambas as conclusões seriam inadequadas. Precisamos de conhecimento comum para aprender e decidir, mas não precisamos considerar que esse conhecimento encerra o sentido de cada pessoa.

A distinção entre um juízo sobre um argumento e um juízo sobre a dignidade do interlocutor ajuda a enfrentar a dificuldade. Um argumento pode ser inconsistente, uma resposta pode estar errada e uma aprendizagem pode ainda não ter ocorrido. Nada disso elimina a posição moral da pessoa. O rigor pedagógico pode coexistir com o respeito porque se dirige a objetos delimitados, em condições explicitadas, sem converter o resultado em veredito sobre a totalidade do sujeito.

Biesta (2021), ao discutir os dons do ensino e uma perspectiva não centrada exclusivamente no eu, oferece uma interlocução para pensar a formação como encontro com aquilo que não controlamos integralmente. Essa contribuição interessa ao diálogo porque o ensino não precisa limitar-se à satisfação das preferências já existentes do estudante. Pode apresentar conhecimentos que o desafiam. A condição ética é que o desafio amplie a relação com o mundo, sem converter a vontade do professor em medida absoluta do desenvolvimento alheio.

A ideia de mundo comum merece, então, uma definição. Ela não designa um conjunto de valores inteiramente consensuais nem uma cultura homogênea. Refere-se ao campo de conhecimentos, instituições e relações sobre o qual pessoas diferentes precisam poder comunicar-se e agir. A educação contribui para esse mundo quando permite compreender o que é compartilhado e questionar a maneira como o compartilhamento foi organizado. A diferença participa da construção do comum, em vez de aparecer apenas como obstáculo à sua estabilidade.

Essa concepção permite distinguir acolhimento de acomodação intelectual. Acolher um estudante não exige confirmar todas as suas interpretações. Exige oferecer condições para que possa participar de um trabalho de conhecimento no qual suas perguntas sejam relevantes. O conteúdo conserva resistência própria: não se torna verdadeiro apenas porque é desejado. Entretanto, o modo de apresentá-lo e discuti-lo precisa reconhecer a diversidade dos sujeitos que se relacionam com ele. A crítica não dissolve o objeto; interroga sua apropriação educativa.

Vila Merino (2019), ao repensar a relação educativa desde a pedagogia da alteridade, contribui para discutir o sentido relacional da formação. A interlocução permite afastar uma leitura meramente instrumental do vínculo. O estudante não é apenas destinatário de um procedimento cuja eficiência interessa avaliar. É alguém cuja presença modifica a própria situação educativa. A consequência desenvolvida aqui é que a qualidade da relação não constitui um acréscimo opcional ao conhecimento; participa das condições pelas quais o conhecimento pode ser compartilhado.

Um quarto ponto envolve a linguagem da emancipação. A intenção de emancipar pode tornar-se contraditória quando um sujeito define integralmente o que a liberdade de outro deve significar. A crítica freireana da imposição e a crítica levinasiana da totalização convergem nesse limite, embora por caminhos diferentes. A educação pode ampliar condições de liberdade, mas não possui autorização ilimitada para escrever o projeto de vida do estudante. O futuro permanece aberto à sua participação e à possibilidade de discordância.

Essa abertura não significa que o educador renuncie a compromissos. Há razões para defender a igualdade de dignidade, o acesso ao conhecimento e a recusa da humilhação. O problema é como esses compromissos são apresentados e exercidos. Uma educação democrática pode argumentar firmemente sem exigir fidelidade pessoal. Pode indicar uma contradição sem transformar o interlocutor em inimigo. A autonomia se forma na experiência de que razões podem ser examinadas, inclusive quando estão associadas a autoridades respeitadas.

A diferença entre consenso e justificação torna-se decisiva. Uma decisão pode receber concordância por dependência, cansaço ou ausência de alternativas. O consenso aparente não demonstra legitimidade. Inversamente, uma decisão pode ser justificável e permanecer contestada. O desacordo

não prova, sozinho, que faltaram razões. A teoria precisa conservar essa diferença para não transformar participação em cerimônia de aprovação nem crítica em poder irrestrito de bloqueio.

O diálogo também enfrenta limites morais. Nem toda posição merece ser institucionalizada apenas porque alguém a defende. Uma proposta que nega a dignidade de parte dos interlocutores compromete as próprias condições da discussão comum. Essa restrição exige argumentação: o limite não decorre da conveniência de silenciar o dissenso, mas da necessidade de preservar a posição de todos como sujeitos da relação. Uma educação justificável admite divergências sem tornar a inferiorização pessoal uma alternativa pedagógica equivalente às demais.

A tensão entre responsabilidade e autonomia ajuda ainda a compreender o lugar da confiança. Confiar não significa suspender toda avaliação, mas reconhecer que a relação não pode ser construída exclusivamente sobre suspeita. O estudante precisa encontrar condições para experimentar capacidades; o educador precisa poder oferecer orientações que não sejam recebidas automaticamente como dominação. A confiança torna-se defensável quando permanece compatível com explicação e contestação. Uma confiança que exige silêncio aproxima-se da obediência.

Há também uma dimensão de vulnerabilidade compartilhada. Quem aprende pode não compreender; quem ensina pode não saber como responder. Essa condição não elimina a assimetria profissional, mas impede a imagem de uma parte completamente autossuficiente. Reconhecer a própria possibilidade de erro pode ampliar o espaço de investigação. Contudo, a vulnerabilidade do educador não deve ser utilizada para transferir ao estudante a responsabilidade de protegê-lo de toda crítica. A função profissional conserva deveres específicos.

A leitura de Farinon (2018) sobre alteridade, justiça e educação reforça a necessidade de articular o vínculo e o comum. O encontro com alguém não dispensa o julgamento, e o julgamento precisa conservar a memória do encontro. Na formulação desta obra, isso significa que a instituição deve poder explicar suas decisões sem tratar a explicação como encerramento definitivo da relação. Uma justificativa é uma resposta sujeita a exame, e não um dispositivo para tornar novas perguntas ilegítimas.

O diálogo entre Levinas e Freire permite, por fim, distinguir dois sentidos de humanização. Um sentido perigoso supõe que algumas pessoas ainda precisam adquirir humanidade segundo um padrão definido por outras. O sentido defendido aqui refere-se à transformação de relações que negam ou reduzem possibilidades humanas já dignas de consideração. A educação não concede humanidade ao estudante. Pode contribuir para que ele exerça sua condição em relações menos subordinadas e mais abertas ao conhecimento.

A inclusão justificável exige, então, que a responsabilidade proteja a possibilidade de autonomia e que a autonomia não seja usada como condi-

ção para merecer responsabilidade. Essa formulação não encerra o problema; explicita sua estrutura. O cuidado precisa evitar a apropriação da vida alheia, e a liberdade precisa encontrar meios para ser exercida. As instituições são o lugar em que essa relação adquire duração, recursos e formas de decisão que ultrapassam a disposição pessoal.

O próximo passo é examinar o currículo. Se a educação deve reconhecer os sujeitos e ampliar suas condições de participação, precisamos discutir o que lhes oferece como conhecimento. Uma instituição pode ser acolhedora e conservar uma distribuição desigual de conteúdos intelectualmente relevantes. A justiça inclusiva precisa alcançar essa distribuição, interrogando a relação entre formação técnica, cultura comum e os fundamentos do trabalho.

CURRÍCULO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O currículo exprime uma escolha sobre o mundo que a educação considera digno de ser conhecido. Seleciona objetos, estabelece relações e distribui tempos de estudo. Também define, de maneira explícita ou implícita, quem terá acesso aos fundamentos de uma atividade e quem receberá apenas orientações para executá-la. Por isso, uma teoria da inclusão que não examine o currículo permanece incompleta. É possível ampliar a presença de estudantes e conservar uma distribuição desigual de oportunidades intelectuais.

Na EPT, essa questão envolve a relação entre trabalho, ciência, técnica e cultura. Ciavatta (2005) discute a formação integrada como resposta à separação entre formação geral e preparação profissional, interrogando a divisão entre execução e compreensão. Sua contribuição permite formular a pergunta central deste capítulo: o que significa incluir alguém em uma formação se os fundamentos que tornam o trabalho inteligível permanecem reservados a outros? O pertencimento profissional não deveria ser pensado apenas como autorização para ocupar uma função.

A expressão trabalho como princípio educativo exige precisão. Não se trata de tomar toda a demanda produtiva como finalidade legítima da escola. O trabalho pode ser considerado em sua relação com a produção da vida e com os conhecimentos que sustentam diferentes atividades humanas. Essa consideração permite interrogar tanto as técnicas quanto as formas sociais de sua organização. Reduzir o princípio à adaptação imediata a um posto seria restringir justamente a possibilidade de compreender e transformar o mundo do trabalho.

Uma formação profissional justificável precisa distinguir as exigências constitutivas de uma atividade das formas historicamente habituais de realizá-la. Uma exigência é constitutiva quando sua ausência compromete uma finalidade relevante que não pode ser preservada por meios alternativos adequados. Uma forma habitual pode ser conveniente e ainda assim admitir outras realizações. A distinção não está dada antecipadamente. Depende de compreender o objeto de formação e de avaliar criticamente aquilo que foi tomado como necessário.

Essa diferença ajuda a enfrentar a oposição simplista entre inclusão e qualidade. A qualidade não se preserva apenas repetindo um procedimento, e a inclusão não se realiza simplesmente retirando uma exigência. Ambas precisam ser interrogadas em relação ao conhecimento. Quando um meio é modificado, é necessário perguntar que aprendizagem continua sendo solicitada e como pode ser reconhecida. Quando um meio é mantido, é necessário perguntar por que sua manutenção é pertinente e quais barreiras pode produzir.

A equivalência educacional não exige identidade material de todas as tarefas. Duas formas de expressão podem permitir examinar a mesma relação conceitual sem mobilizar exatamente os mesmos movimentos ou suportes. Em outras circunstâncias, o próprio meio de execução integra a competência em formação. A teoria não pode decidir essa diferença por uma fórmula geral. Pode exigir que ela seja demonstrada, impedindo que a tradição do procedimento seja usada como substituto da análise de sua finalidade.

O problema da segurança profissional torna essa discussão mais exigente. Não seria responsável declarar dispensáveis conhecimentos necessários para proteger pessoas ou realizar uma atividade com confiabilidade. Também não seria responsável presumir um risco a partir de uma categoria pessoal, sem examinar as condições da atuação. A exigência de segurança precisa dirigir-se às operações, aos conhecimentos e aos meios efetivamente envolvidos. Sua justificação se enfraquece quando deixa de avaliar uma atividade e passa a excluir antecipadamente uma classe de sujeitos.

A análise de Rodrigues e Passerino (2018) sobre formação profissional de pessoas com deficiência e formação docente situa uma interlocução relevante entre os dois campos. Sua presença neste argumento não serve para declarar a eficácia universal de uma estratégia. Permite reconhecer que a formação profissional inclusiva exige reflexão sobre os saberes de quem ensina e sobre a organização das oportunidades de aprendizagem. A competência docente participa das condições que tornam uma capacidade estudantil visível ou invisível.

O currículo produz expectativas. Quando se pressupõe, antes da experiência formativa, que determinados estudantes só poderão realizar aprendizagens elementares, pode-se retirar-lhes o contato com objetos mais complexos. Essa retirada dificulta posteriormente distinguir um limite de aprendizagem da ausência de oportunidade para aprender. Surge um círculo de confirmação: oferece-se pouco porque se espera pouco e utiliza-se o resultado para demonstrar que pouco era possível. A crítica teórica desse círculo independe de afirmar que todos alcançarão os mesmos resultados.

Conservar expectativas abertas exige diferenciar ambição formativa de promessa de uniformidade. A educação deve oferecer condições intelectualmente significativas, mas não controla integralmente o desenvolvimento. Uma expectativa responsável não é a previsão de um êxito obrigatório. É a recusa de utilizar uma condição pessoal como razão suficiente para empobrecer antecipadamente o percurso. A avaliação poderá identificar diferenças, desde que tenha havido condições adequadas de ensino e que os juízos permaneçam delimitados ao que foi examinado.

Há também uma forma de empobrecimento que se apresenta como proteção da autoestima. Evitam-se perguntas, dificuldades e correções para impedir qualquer frustração. O resultado pode ser a exclusão do estudante do próprio trabalho de conhecer. Aprender envolve encontrar resistências, rever interpretações e reconhecer o que ainda não se compreende. A questão

ética não é eliminar toda dificuldade, mas distinguir a dificuldade constitutiva de uma aprendizagem da humilhação e das barreiras desnecessárias que a acompanham.

O direito ao conhecimento não pode ser reduzido ao direito a receber conteúdos. O conteúdo precisa tornar-se objeto de uma relação em que o estudante possa compreender sua estrutura e seu sentido. Essa exigência inclui a linguagem utilizada, a articulação com conhecimentos anteriores e a possibilidade de formular perguntas. Também inclui o reconhecimento de que a experiência do estudante pode abrir questões que a organização disciplinar não havia considerado. A interlocução amplia o currículo sem dispensar sua consistência conceitual.

Freire (2002) oferece fundamentos para relacionar o rigor do ensino ao respeito pelos saberes do educando. A relação não consiste em substituir o conhecimento sistemático por qualquer experiência imediata. Consiste em reconhecer que a aprendizagem se realiza com sujeitos que já interpretam o mundo. A partir dessa contribuição, a inclusão curricular pode ser entendida como ampliação das relações entre a experiência e o conhecimento, sem reservar a alguns apenas aquilo que supostamente já conseguem reconhecer.

A formação integrada exige ainda examinar a divisão entre trabalho intelectual e manual. Essa divisão não descreve adequadamente toda a atividade real, porque executar envolve interpretar e planejar envolve conhecimentos produzidos na ação. Quando a escola transforma a distinção em hierarquia fixa de pessoas, pode reproduzir uma desigualdade de acesso aos fundamentos. A deficiência não deve servir de critério automático para destinar alguém ao polo considerado menos complexo ou menos autorizado a decidir.

O argumento não elimina diferenças profissionais nem afirma que qualquer pessoa deverá exercer qualquer função. Seu alcance é mais preciso: a distribuição de oportunidades formativas não pode ser deduzida diretamente de uma classificação geral. A possibilidade de formação precisa ser examinada em relação aos conhecimentos, às condições e aos interesses do sujeito. Uma conclusão sobre determinada atividade não pode, sem novo argumento, ser estendida à totalidade do campo profissional ou à vida social.

A avaliação curricular também precisa distinguir o que é aprendido das condições sob as quais é demonstrado. Um resultado só possui sentido em relação a uma pergunta. Se a finalidade é compreender um conceito, a exigência de um meio expressivo específico precisa ser justificada. Se a finalidade inclui dominar esse meio, a avaliação deverá torná-lo explícito e assegurar condições de aprendizagem pertinentes. O rigor não reside em multiplicar obstáculos, mas em fazer corresponder o juízo àquilo que se pretende conhecer.

Essa correspondência ajuda a compreender por que a aprovação automática não resolve a inclusão. Certificar uma aprendizagem que não foi

demonstrada pode produzir uma aparência de êxito e retirar do estudante a oportunidade de continuar aprendendo. Por outro lado, reprovar sem examinar barreiras transforma uma decisão educacional em reprodução de condições desiguais. A alternativa exige responsabilidade em ambas as direções: assegurar acesso substantivo ao ensino e formular juízos proporcionais ao conhecimento efetivamente possível de avaliar.

O currículo deve ainda ser interrogado por sua relação com a participação pública. Uma formação restrita à execução imediata pode permitir o ingresso em uma atividade e conservar dependência intelectual quanto às suas finalidades. Compreender os fundamentos científicos, históricos e sociais do trabalho amplia a possibilidade de julgamento sobre suas condições. A inclusão interessa, portanto, não apenas ao acesso a posições existentes, mas à capacidade de participar da discussão sobre como essas posições são organizadas.

Essa perspectiva não desconsidera a importância da inserção profissional. O trabalho pode ampliar renda, reconhecimento e participação. O problema é converter um resultado laboral em medida única do valor da educação ou da pessoa. A formação também se relaciona com a interpretação do mundo, com a vida coletiva e com a possibilidade de continuar aprendendo. Subordinar todas essas dimensões a um único indicador estreita o horizonte da EPT e torna mais vulneráveis aqueles cujas trajetórias não correspondem ao padrão esperado.

A colaboração docente adquire sentido quando diferentes áreas compartilham a responsabilidade de tornar esse horizonte inteligível. Não se trata de apagar a especificidade das disciplinas, mas de evitar que sua separação impeça compreender relações fundamentais. Nóvoa (2022) valoriza a profissão docente e sua construção em espaços coletivos de formação. Essa interlocução contribui para pensar que o conhecimento necessário à inclusão não precisa permanecer como propriedade isolada de especialistas ou como encargo de um único professor.

A especialização conserva seu lugar. Certas questões exigem conhecimentos que não podem ser improvisados. Mas a existência de especialistas não dispensa os demais profissionais de pensar as finalidades e as condições de sua atividade. Uma divisão de trabalho justificável articula competências sem transformar a inclusão em setor ao qual o currículo entrega tudo aquilo que não deseja interrogar. O conhecimento especializado deve ampliar a responsabilidade compartilhada, em vez de produzir uma separação permanente entre ensino comum e problemas atribuídos a alguns estudantes.

A seleção curricular envolve, por fim, uma pergunta sobre a temporalidade. O que se considera útil agora pode não esgotar aquilo que permitirá compreender mudanças futuras. Uma formação excessivamente vinculada a procedimentos imediatos corre o risco de oferecer adaptação de curta duração e pouca capacidade de revisão. O acesso aos fundamentos amplia a possibilidade de aprender outras técnicas e avaliar novas situações. Essa

abertura importa a todos os estudantes e não deve ser negada a pessoas com deficiência sob a alegação de realismo.

O núcleo da justiça curricular pode ser formulado como uma exigência de não empobrecimento injustificado. Diferenças de percurso precisam conservar uma relação defensável com as possibilidades de formação, e não apenas com a conveniência organizacional. Tal exigência não implica igualar todos os conteúdos em qualquer circunstância. Implica que a exclusão de um campo de conhecimento seja argumentada com cuidado proporcional à oportunidade que retira.

A educação inclusiva justificável encontra aqui uma consequência decisiva. Reconhecer a pessoa e acolher sua presença são condições insuficientes se o currículo continua a negar-lhe o estatuto de sujeito do conhecimento. A formação precisa oferecer acesso aos conceitos que permitem compreender, interpretar e julgar. Isso exige pensar a acessibilidade como dimensão interna da relação com o saber, e não apenas como condição física de entrada na instituição. A linguagem e as mediações da aprendizagem serão o próximo objeto de reflexão.

LINGUAGEM ACESSIBILIDADE E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

A linguagem participa da constituição do que pode ser compartilhado. Por meio dela, uma dificuldade recebe nome, uma ideia pode ser discutida e uma experiência torna-se acessível à interpretação de outras pessoas. Na educação, essa mediação não é um revestimento exterior do conteúdo. O modo como um conceito é expresso interfere nas condições de sua compreensão. Por isso, a acessibilidade comunicacional precisa ser pensada como questão do conhecimento e da participação, sem ser reduzida à transmissão de uma informação já pronta.

Há uma diferença entre a complexidade de um problema e a dificuldade desnecessária de sua apresentação. Alguns conceitos exigem trabalho prolongado porque articulam relações pouco familiares ou tensionam convicções anteriores. Essa dificuldade pode fazer parte da aprendizagem. Outras dificuldades decorrem de frases obscuras, pressuposições não explicadas ou meios que não podem ser utilizados por determinados sujeitos. Confundir as duas formas de dificuldade permite que uma barreira seja apresentada como sinal de rigor.

A clareza não elimina a complexidade. Exige que as relações sejam explicitadas de maneira que o leitor ou interlocutor possa acompanhá-las. Uma formulação clara pode continuar exigente e suscitar desacordo. Seu valor está em permitir identificar o que se afirma, com base em quais razões e com que alcance. Uma formulação obscura pode produzir uma aparência de profundidade precisamente porque dificulta a avaliação. A responsabilidade educacional inclui não utilizar essa dificuldade como proteção da autoridade.

O respeito à pluralidade das linguagens também exige distinguir a língua de recurso auxiliar. Uma língua de sinais não é apenas um substituto visual para palavras de outra língua. O trabalho de Quadros e Sousa (2021) sobre o inventário de Libras participa do reconhecimento de sua materialidade linguística e de sua diversidade. A consequência teórica pertinente é que o acesso à linguagem não deve ser pensado como aproximação obrigatória de todos a uma única forma de expressão considerada originária ou superior.

A discussão do currículo surdo e da educação bilíngue por Conrad Lourenço e Casali (2024) oferece uma interlocução para compreender a relação entre linguagem, cultura e formação. Essa relação impede tratar toda diferença linguística como déficit comunicacional individual. Para o argumento do livro, importa reconhecer que uma condição de acesso pode exigir a consideração de pertencimentos culturais, sem supor que todas as pessoas surdas compartilhem os mesmos percursos, preferências ou projetos.

A tradução constitui uma mediação interpretativa. Ela precisa conservar relações de sentido e, ao mesmo tempo, operar entre formas linguísticas que não coincidem integralmente. Reconhecer essa condição não torna a

tradução arbitrária. Torna-se necessário examinar suas escolhas e sua adequação ao objeto. Na educação, a presença de uma mediação linguística não elimina a responsabilidade de quem ensina pelo conteúdo nem transforma o mediador em responsável exclusivo pela compreensão do estudante.

Outras formas de comunicação também desafiam a identificação entre pensamento e desempenho verbal imediato. Um sujeito pode necessitar de tempo, recursos ou interlocução para manifestar o que compreende. A dificuldade de expressão não demonstra automaticamente ausência de compreensão; tampouco a fluência garante profundidade conceitual. A avaliação precisa conservar essa distinção. Quando a velocidade e a familiaridade com uma linguagem se tornam sinais universais de inteligência, o ensino corre o risco de confundir acesso ao código e relação com o conhecimento.

Dee-Price (2020) interroga quem é a competência colocada em questão quando pesquisadores encontram pessoas com necessidades complexas de comunicação. Essa inversão é teoricamente fecunda para a educação. A incompreensão pode indicar um limite do ambiente e do interlocutor, além de uma dificuldade do sujeito. Não se trata de atribuir toda responsabilidade a quem ensina, mas de impedir que a explicação se encerre antes de examinar a relação comunicacional.

A acessibilidade, nessa perspectiva, exige que a relação seja pensada desde a diversidade de seus participantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma interlocução para discutir diferentes meios de envolvimento, representação e expressão. As diretrizes do CAST (2024) situam a variabilidade dos aprendizes como consideração do planejamento. Essa contribuição pode apoiar a reflexão sobre a insuficiência de um único percurso presumido como adequado a todos. Ela não deve ser convertida em promessa de que uma organização geral dispensará qualquer apoio específico.

Zerbato e Mendes (2021) discutem o Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores. Sua contribuição permite compreender a acessibilidade como questão que alcança a organização do ensino, em vez de aparecer apenas depois da identificação de uma dificuldade individual. O alcance que atribuímos a essa perspectiva é conceitual: a possibilidade de diferentes relações com o conhecimento deve integrar a reflexão sobre os meios. A adequação de cada alternativa continua dependente do conteúdo e dos sujeitos.

É necessário evitar uma leitura ilimitada do universal. Nenhuma organização pode antecipar integralmente todas as condições humanas. Se a universalidade for entendida como solução perfeita para qualquer pessoa e circunstância, produzirá uma expectativa impossível. Uma interpretação mais defensável considera o universal como compromisso de ampliar o alcance e reduzir barreiras previsíveis, conservando abertura ao que não foi antecipado. O particular não é fracasso automático do universal; pode revelar a necessidade de seu aperfeiçoamento.

A complementaridade entre condições comuns e apoios específicos ajuda a superar uma falsa escolha. O planejamento amplo pode reduzir a necessidade de negociações individuais repetidas. O apoio específico pode responder a uma necessidade que permaneceu sem solução. Nenhum dos dois deveria ser utilizado para negar o outro. A organização comum perde força quando apresenta seus limites como problema exclusivo da pessoa, e o apoio individual perde força quando dispensa toda transformação do ambiente compartilhado.

A aprendizagem também possui uma dimensão temporal que a acessibilidade não pode ignorar. Compreender envolve relacionar, elaborar e retomar. O tempo necessário varia conforme a tarefa, o conhecimento prévio e as condições de participação. Isso não significa que todo prazo seja arbitrário ou que nenhuma atividade possa exigir resposta rápida. Significa que a relevância da velocidade precisa ser demonstrada em relação à finalidade formativa. Quando essa relação não existe, a pressa pode medir uma diferença sem esclarecer a aprendizagem.

A disponibilidade de tempo também afeta a possibilidade de pergunta. Um diálogo pode ser formalmente aberto e materialmente inacessível se só considerar contribuições imediatas. A pessoa que necessita de elaboração encontra-se autorizada a participar em um ritmo que não consegue acompanhar. A igualdade da permissão não corresponde à igualdade das condições. Essa diferença mostra por que a participação precisa ser examinada na organização concreta de sua possibilidade, mesmo em uma reflexão que não apresenta casos particulares.

Rapanta e Macagno (2023) discutem perguntas autênticas e sequências produtivas de diálogo e argumentação. O ponto conceitual que interessa aqui é a diferença entre perguntar para obter uma resposta previamente controlada e perguntar de modo que a contribuição do interlocutor possa participar do desenvolvimento da investigação. Na educação inclusiva, a pergunta precisa ser acessível e intelectualmente aberta. A abertura não exige que qualquer resposta seja correta; exige que o raciocínio do estudante possa ser examinado e tenha consequências para a interlocução.

O erro ocupa um lugar formativo nessa relação. Ele pode revelar uma conexão ainda incompleta, uma interpretação alternativa ou um problema no modo de apresentar a tarefa. Tratá-lo apenas como sinal de incapacidade encerra possibilidades de compreensão. Entretanto, celebrar todo erro sem examiná-lo também esvazia seu valor. A responsabilidade consiste em interpretá-lo em relação ao objeto e às condições da aprendizagem, evitando tanto a punição da diferença quanto a renúncia ao conhecimento.

A distinção entre apoio e resposta pronta torna-se relevante. Um meio acessível deve permitir que o estudante realize a atividade intelectual que está em questão. Quando a mediação substitui integralmente essa atividade, torna-se difícil saber o que foi aprendido. Isso não significa que toda colaboração comprometa a autoria. Exige diferenciar o que a pessoa compreende

e decide daquilo que outra pessoa executa por ela. A avaliação da mediação precisa conservar essa precisão sem presumir incapacidade a partir de sua presença.

A linguagem institucional pode ainda produzir uma distância entre a pessoa e as decisões que a afetam. Termos técnicos são necessários em certos contextos, mas sua circulação exige explicação pertinente. Uma decisão apresentada de modo incompreensível reduz a possibilidade de questionamento e pode transformar o conhecimento especializado em poder sem resposta. A acessibilidade da justificação integra, portanto, a legitimidade da decisão. Explicar não é concessão posterior; é parte da relação devida ao destinatário.

A clareza deve, contudo, respeitar a pessoa como interlocutora adulta quando essa é sua condição. Simplificar uma formulação não significa infantilizar quem a recebe. Uma linguagem excessivamente paternalista pode reduzir a complexidade da comunicação e transmitir uma imagem de inferioridade. O objetivo é tornar o argumento compreensível, conservando o direito de encontrar questões difíceis e de solicitar maior profundidade. A acessibilidade deve abrir níveis de participação, sem fixar um limite prévio para aquilo que alguém pode desejar compreender.

Também é preciso reconhecer o direito de não transformar toda experiência em exposição pública. A participação pode ocorrer sem que o estudante revele continuamente informações sobre sua condição. Quando o acesso a uma explicação ou a um recurso depende de narrar intimidades diante de outras pessoas, a comunicação adquire um custo que precisa ser considerado. A inclusão não exige transparência total da vida individual. Exige pertinência entre a informação solicitada e a finalidade que a justifica.

A acessibilidade possui, por fim, uma dimensão recíproca: as instituições também precisam tornar-se capazes de receber contribuições que não correspondem a seus hábitos. Essa reciprocidade não significa repartir igualmente todas as obrigações. Quem organiza o ensino possui maior poder sobre os meios e, por isso, deveres específicos. Significa reconhecer que a comunicação não é uma capacidade localizada integralmente em uma das partes. É uma relação cujo êxito depende de condições compartilhadas e de responsabilidades diferenciadas.

O capítulo permite precisar o vínculo entre linguagem e justiça. Quando alguém não consegue compreender uma informação essencial ou fazer sua manifestação ser reconhecida, perde condições de participar da relação educativa. A barreira afeta simultaneamente o acesso ao conhecimento e a possibilidade de questionar a autoridade. Por essa razão, uma teoria da educação inclusiva precisa tratar a acessibilidade como parte da estrutura da justificação, e não apenas como adaptação exterior de seus resultados.

A formulação teórica permanece aberta ao exame dos meios específicos. Não oferece uma linguagem única, uma estratégia universal ou uma

explicação psicológica completa da aprendizagem. Seu compromisso é distinguir a complexidade legítima do conhecimento das dificuldades desnecessárias de acesso e reconhecer que diferentes mediações podem preservar a exigência intelectual. O conhecimento se torna mais compartilhável quando o modo de apresentá-lo também pode ser interrogado.

ÉTICA E LEGITIMIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma educação inclusiva precisa examinar o conhecimento que produz sobre seus sujeitos. A pesquisa pode tornar visíveis relações antes ignoradas, mas também pode reproduzir a distribuição de autoridade que pretende criticar. Quem formula a pergunta decide, em parte, o que será considerado relevante. Quem interpreta uma contribuição decide como ela aparecerá perante outros. Quem assina um texto recebe reconhecimento por um trabalho que pode ter dependido de experiências e saberes distribuídos de maneira desigual. Essas relações pertencem à estrutura ética do conhecimento.

A questão não se limita à obtenção de uma autorização inicial. Mainardes (2026) defende uma compreensão de ética e integridade que ultrapassa o plano procedimental e burocrático. Essa contribuição é importante porque o cumprimento de formalidades não encerra os problemas que surgem no desenvolvimento de uma investigação. Uma relação pode ter sido autorizada e continuar exigindo atenção às mudanças de sentido, à circulação das interpretações e aos efeitos da exposição. A ética precisa acompanhar aquilo que a formalização não consegue antecipar integralmente.

A análise aqui permanece teórica. Não pretende estabelecer procedimentos de aprovação nem substituir normas específicas de pesquisa. Seu objeto é a justificação da relação entre quem conhece e aqueles cujas experiências participam desse conhecimento. A pergunta fundamental é se a contribuição da pessoa é recebida como manifestação de um sujeito ou utilizada apenas como matéria disponível para uma elaboração que lhe permanece inacessível.

O consentimento possui uma dimensão de compreensão e uma dimensão de liberdade. A presença de uma delas não garante automaticamente a outra. Uma pessoa pode compreender uma proposta e sentir-se impossibilitada de recusar. Pode desejar participar sem ter recebido condições suficientes para entender o que está em jogo. A validade moral da decisão depende de considerar essa diferença. Quando a pesquisa ocorre em uma relação de dependência educacional, a autoridade preexistente torna a questão particularmente relevante.

A liberdade de recusar não é apenas ausência de proibição formal. Exige que a recusa não seja interpretada como falta de cooperação, ingratidão ou indício de dificuldade pessoal. Se o participante acredita que sua relação com a instituição será prejudicada, a autorização pode expressar acomodação a uma dependência. Isso não permite concluir que toda pesquisa em uma instituição educacional é ilegítima. Permite identificar uma condição que precisa ser reconhecida para que a decisão não seja confundida com simples conformidade.

A compreensão também é relacional. Quando uma explicação utiliza meios inacessíveis, a dificuldade não pode ser atribuída integralmente à pessoa. Santos e Angelucci (2025) discutem uma ética da acessibilidade na produção de conhecimento científico, articulando participação e condições de comunicação. Essa interlocução permite pensar a acessibilidade como parte da própria constituição da relação de pesquisa. A questão não é apenas permitir que mais pessoas respondam; é reconhecer que a forma da investigação participa do que pode ser conhecido.

A inclusão de participantes costuma ser valorizada porque amplia perspectivas e pode corrigir omissões. Contudo, participação não equivale automaticamente a compartilhamento de poder. Alguém pode estar presente em uma atividade e permanecer sem influência sobre a pergunta, a interpretação ou a circulação do resultado. A análise precisa distinguir graus e formas de participação, evitando utilizar uma mesma palavra para relações profundamente diferentes. A legitimidade depende do que a pessoa efetivamente pode compreender e influenciar.

Nind (2017), ao discutir a sabedoria prática da pesquisa inclusiva, evidencia a relevância do aprendizado relacional no próprio trabalho de investigação. Para este livro, sua contribuição permite questionar a ideia de que a inclusão se resolve pela adoção de uma técnica previamente definida. A relação precisa permanecer capaz de aprender com os participantes. Essa abertura não elimina exigências metodológicas; ajuda a examinar se elas cumprem sua finalidade ou se foram convertidas em padrões cuja autoridade não pode mais ser questionada.

Há uma tensão entre rigor e flexibilidade que não se resolve escolhendo apenas um termo. Uma investigação incapaz de explicitar suas escolhas perde condições de justificar conclusões. Uma investigação incapaz de rever meios inadequados pode produzir exclusão e conhecimento empobrecido. A flexibilidade intelectualmente responsável exige tornar inteligível por que uma mudança foi necessária e quais consequências possui para a interpretação. O rigor consiste na adequação argumentada, e não na fidelidade cega a um procedimento inicial.

A autoria constitui outro problema. Participar de uma pesquisa, fornecer informações, formular perguntas e construir interpretações são contribuições diferentes. Reconhecê-las adequadamente exige evitar tanto a apropriação quanto a atribuição meramente simbólica. Incluir um nome sem condições de compreender ou participar do texto pode produzir aparência de partilha. Excluir contribuições intelectuais relevantes porque seus autores não pertencem ao meio acadêmico pode reproduzir uma hierarquia injustificada. A responsabilidade está em examinar o tipo de trabalho realizado e sua relação com o resultado.

A discussão de Andrade (2025) sobre extrativismo epistêmico chama a atenção para a separação entre ideias, contextos e relações de poder. A questão permite compreender que a circulação de um conhecimento pode

apagar as condições que o tornaram possível. Na educação inclusiva, esse risco aparece quando a experiência de uma pessoa é transformada em argumento prestigioso sem que sua posição de interlocutora seja preservada. O reconhecimento não se completa pela reprodução correta de uma frase se o seu sentido foi deslocado de maneira indevida.

Podemos distinguir utilização legítima de uma contribuição e extração pela relação que cada uma mantém com o sujeito e com o contexto. O conhecimento precisa circular e pode receber interpretações que ultrapassam a intenção inicial de quem contribuiu. Não existe um controle absoluto do sentido por qualquer participante. Mas a liberdade de interpretar não autoriza apagar condições decisivas, atribuir posições inexistentes ou apresentar uma voz como confirmação de algo que ela questionava. A circulação exige fidelidade argumentativa, mesmo quando envolve crítica.

A devolução do conhecimento possui, por isso, um sentido mais amplo do que a entrega de um produto. Ela envolve a possibilidade de compreender como uma contribuição foi utilizada e de formular objeções à interpretação. Essa possibilidade não concede a cada participante poder de vetar qualquer conclusão desfavorável. Garante, porém, que o pesquisador permaneça responsável pelo modo como representa pessoas e relações. A discordância pode revelar um erro, uma diferença de perspectiva ou um conflito que precisa aparecer no próprio conhecimento.

A privacidade introduz outro limite. Tornar uma experiência visível pode contribuir para reconhecer uma injustiça, mas também pode expor alguém de maneira indesejada. A defesa de uma causa não elimina o direito de controlar aspectos da própria apresentação pública. Uma teoria ética da pesquisa precisa resistir à ideia de que a relevância social do tema transforma toda informação em recurso disponível. A pertinência de conhecer algo não determina automaticamente a legitimidade de publicá-lo de qualquer maneira.

Essa distinção também vale para informações já publicadas. O fato de um conteúdo poder ser encontrado não elimina a necessidade de examinar seu uso. Uma nova combinação de informações pode produzir um grau de exposição diferente daquele inicialmente considerado. A reflexão normativa deve perguntar pela finalidade, pela necessidade e pelo efeito da circulação. O acesso técnico a um conteúdo e a justificação ética de seu emprego pertencem a planos relacionados, mas distintos.

A pesquisa teórica não está fora dessas obrigações. Ela seleciona interlocutores, reconstrói argumentos e distribui reconhecimento intelectual. Pode deformar uma obra ao citar apenas o que confirma sua tese, atribuir a um autor uma conclusão que ele não sustentou ou ocultar divergências importantes. O rigor exige conservar o contexto conceitual e distinguir a interpretação desenvolvida da posição que a inspira. Essa distinção é especialmente necessária quando filosofias amplas são mobilizadas para discutir problemas educacionais específicos.

Uma fundamentação não consiste em acumular nomes. Uma referência deve realizar um trabalho reconhecível no argumento: esclarecer um conceito, sustentar uma distinção, formular uma objeção ou permitir uma crítica. Quando a citação funciona apenas como ornamentação, a presença de muitos autores pode encobrir a ausência de raciocínio. Uma obra teoricamente consistente precisa mostrar como se passa de uma ideia a outra e por que essa passagem é defensável. A bibliografia oferece interlocução, não imunidade intelectual.

O pluralismo bibliográfico também precisa ser compreendido com cuidado. Reunir perspectivas incompatíveis não garante riqueza analítica. É necessário examinar onde divergem e em que condições podem ser relacionadas. A aproximação entre Levinas, Freire e estudos da deficiência desenvolvida neste livro depende precisamente dessa exigência. Uma contribuição sobre responsabilidade não substitui uma explicação social; uma explicação social não fornece, sozinha, um critério pedagógico; um critério pedagógico não encerra todas as questões da justiça.

A distinção entre teoria e evidência protege esse trabalho. Uma proposição normativa pode ser defendida por coerência, consequências e relações com outros princípios. Uma afirmação sobre frequência ou eficácia depende de outro tipo de sustentação. A literatura empírica pode informar uma reflexão teórica sem transformar o livro em relatório de resultados, desde que seu alcance seja respeitado. O problema aparece quando uma possibilidade argumentada é anunciada como efeito demonstrado ou quando um achado localizado é convertido em lei geral.

Minayo (2012) oferece uma interlocução para pensar a consistência interpretativa sem reduzir o conhecimento a procedimento mecânico. A reflexão permite reconhecer que a compreensão é trabalho e que esse trabalho precisa responder pelos vínculos que estabelece. Na teoria, isso significa tornar claras as distinções e admitir objeções capazes de modificar a conclusão. A qualidade de um argumento não decorre apenas de sua intenção ou de sua elegância; depende da capacidade de sustentar o que afirma diante de alternativas relevantes.

A humildade epistemológica não equivale a enfraquecer todas as frases. Uma obra pode afirmar com firmeza que dignidade e desempenho não são equivalentes, desde que apresente as razões dessa distinção. Também pode reconhecer que a melhor distribuição de apoios permanece controversa. A precisão consiste em localizar a certeza e a incerteza, evitando tanto a pretensão de resolver tudo quanto a linguagem vaga que torna impossível saber o que está sendo defendido.

A responsabilidade pelo conhecimento possui, finalmente, uma dimensão institucional. As condições de reconhecimento acadêmico podem influenciar o que se pesquisa, o que se publica e quais contribuições recebem visibilidade. Uma reflexão inclusiva precisa considerar essa organização sem reduzir toda a produção científica a interesse. O conhecimento pode ser

válido e ainda circular em relações desiguais; a crítica dessas relações não dispensa a avaliação do conteúdo. Justiça epistemológica e verdade não são substitutas uma da outra.

O capítulo sustenta que a legitimidade científica depende da qualidade das razões e da integridade das relações pelas quais essas razões são produzidas e apresentadas. Uma não compensa automaticamente a ausência da outra. Um argumento pode ser formalmente elaborado e representar pessoas de modo irresponsável. Uma intenção ética pode acompanhar uma conclusão mal fundamentada. A educação inclusiva justificável exige manter essas duas exigências em trabalho conjunto, reconhecendo que produzir conhecimento sobre o outro é também assumir responsabilidade pelo modo como ele passa a ser compreendido.

TECNOLOGIA PRODUTIVIDADE E LIBERDADE EDUCACIONAL

A tecnologia modifica os meios pelos quais as pessoas aprendem, trabalham e participam. Pode ampliar possibilidades de expressão e acesso, mas também estabelecer novas dependências e formas de avaliação. A questão filosófica não é decidir se a tecnologia, em geral, favorece ou prejudica a inclusão. Uma resposta dessa amplitude apagaria a diversidade dos recursos e das relações. O problema é compreender que finalidades orientam seu uso e quais condições tornam seus efeitos educacionalmente justificáveis.

Uma ferramenta não é apenas um objeto acrescentado a uma atividade que permanece idêntica. Sua presença pode reorganizar tempos, competências e expectativas. Aquilo que antes exigia colaboração pode passar a ser apresentado como tarefa individual; o que antes não podia ser realizado de determinada maneira pode tornar-se possível. A mudança altera também os critérios pelos quais julgamos a ação. Por isso, a tecnologia deve ser analisada na relação entre meios e finalidades, sem atribuir-lhe uma essência emancipatória ou excludente.

O conceito de tecnologia assistiva costuma tornar visível essa relação. Um recurso pode ampliar a possibilidade de agir, comunicar e conhecer. Seu valor não deve ser medido pela semelhança que produz com um funcionamento considerado normal, mas pela pertinência ao projeto e às atividades da pessoa. Essa interpretação permite distinguir acesso e normalização. Tornar algo possível não exige que a diferença desapareça, nem que o sujeito se apresente como se não utilizasse mediação.

A presença de mediação técnica também não elimina a autoria. Todo trabalho intelectual e profissional depende de instrumentos, linguagens e conhecimentos produzidos socialmente. O fato de certos recursos serem tão familiares que se tornam invisíveis não os torna menos mediadores. Quando apenas o apoio utilizado por uma pessoa com deficiência é apresentado como dependência, opera-se uma comparação desigual. A autonomia precisa ser examinada pelo lugar do sujeito na ação, e não pela ausência imaginária de qualquer suporte.

Há, entretanto, uma diferença entre utilizar um meio e permanecer submetido a condições que não se pode compreender ou questionar. Uma tecnologia pode ampliar uma capacidade e, simultaneamente, concentrar decisões em outros agentes. O benefício em uma dimensão não elimina o problema na outra. Uma avaliação teoricamente consistente precisa conservar essa ambivalência, para que a promessa de acesso não torne invisíveis custos de privacidade, controle ou continuidade.

Zuin e Mello (2021) discutem esperança e autonomia na cultura digital em diálogo com Freire. Essa interlocução permite considerar que o acesso aos recursos deve ser acompanhado por uma reflexão sobre as relações

educativas e o exercício do pensamento. A disponibilização de meios não demonstra, por si, ampliação de autonomia. Para o argumento deste livro, é necessário perguntar se o sujeito recebe condições de compreender e orientar sua relação com aquilo que utiliza.

A inclusão digital tampouco se reduz à presença de um equipamento. O meio precisa ser utilizável, os conteúdos precisam ser compreensíveis e a participação precisa ter sentido para a atividade. Uma pessoa pode dispor tecnicamente de um recurso e continuar excluída dos conhecimentos necessários para orientar seu uso. A distância entre disponibilidade e apropriação retoma, em outro campo, a diferença entre acesso formal e relação substantiva com o conhecimento.

Neves e Spósito (2025) relacionam educação digital, letramento e cidadania na discussão da formação integral. A contribuição oferece um ponto de apoio para pensar a dimensão pública do conhecimento tecnológico. A formação não deve limitar-se a ensinar operações, mas incluir condições de interpretar informações e compreender as relações mediadas pelos sistemas. Essa consideração não exige transformar todos os estudantes em especialistas técnicos. Exige que a utilização não substitua inteiramente a possibilidade de julgamento.

A automação torna essa questão particularmente nítida. Quando um sistema organiza informações ou sugere uma decisão, suas saídas podem adquirir uma aparência de neutralidade. Entretanto, o sistema opera a partir de escolhas sobre dados, categorias e objetivos. Mesmo quando realiza corretamente sua função técnica, permanece necessário examinar se essa função corresponde à finalidade educacional relevante. A confiabilidade de uma operação não basta para justificar o lugar que lhe foi atribuído em uma decisão.

A distinção entre previsão e obrigação é central. Uma estimativa sobre o que alguém poderá realizar não determina o que lhe deve ser oferecido como formação. Se a previsão reproduz condições anteriores de exclusão e passa a orientar oportunidades futuras, pode contribuir para conservar o padrão que descreve. O problema lógico consiste em utilizar um enunciado sobre o provável como fundamento suficiente de uma decisão sobre o devido. A passagem exige premissas normativas que não estão contidas no cálculo.

Costa e Murphy (2025) discutem educação crítica, inteligência artificial generativa e tecnocracia. Sua reflexão ajuda a interrogar a identificação automática entre ampliação de opções técnicas e liberdade. Uma pessoa pode receber mais alternativas e, ainda assim, dispor de pouca capacidade de compreender como foram definidas. A consequência desenvolvida aqui é que a liberdade educacional exige examinar quem estabelece as possibilidades, quem pode alterá-las e como as decisões permanecem sujeitas à contestação.

Não se segue desse argumento que decisões apoiadas por tecnologia sejam necessariamente ilegítimas. A tecnologia pode tornar informações

mais acessíveis e revelar relações difíceis de perceber por outros meios. O que se recusa é a transferência da responsabilidade para o sistema. Uma instituição continua responsável pela finalidade que estabelece, pelo uso que faz da informação e pelos efeitos previsíveis de sua decisão. Dizer que uma ferramenta indicou algo não constitui uma justificativa completa.

A dimensão temporal reaparece quando a rapidez se transforma em valor dominante. Recursos que reduzem esforço em certas operações podem abrir tempo para outras formas de aprendizagem. Mas a aceleração também pode criar a expectativa de disponibilidade constante e resposta imediata. A mesma possibilidade técnica recebe sentidos distintos conforme a organização da atividade. O problema normativo é saber se o tempo ganho amplia a formação ou apenas intensifica exigências sem consideração pelos ritmos humanos.

A produtividade, por sua vez, precisa ser distinguida do valor da pessoa. Há atividades em que quantidade e tempo são dimensões relevantes, mas sua relevância não autoriza medir toda a contribuição por elas. Uma educação profissional voltada apenas à velocidade de produção corre o risco de reduzir a formação à adaptação a um parâmetro estreito. O conhecimento, o julgamento e a responsabilidade por consequências podem exigir tempos que não se deixam traduzir em uma simples maximização do número de tarefas concluídas.

Essa crítica não despreza a eficiência. Um uso cuidadoso dos recursos pode ampliar oportunidades e reduzir esforços desnecessários. A eficiência torna-se problemática quando é definida sem discutir o objetivo. Ser eficiente em excluir demandas não corresponde a cumprir melhor uma finalidade inclusiva. A pergunta anterior é: quais resultados merecem ser procurados e quais custos são aceitáveis? Só depois dessa definição a relação entre meios e fins pode ser avaliada de maneira pertinente.

A personalização tecnológica também possui ambiguidade. Adaptar meios às necessidades pode ampliar a aprendizagem. Porém, uma adaptação baseada em classificações rígidas pode restringir o encontro com conhecimentos inesperados. Se o sujeito recebe apenas aquilo que um sistema considera compatível com seu perfil anterior, seu futuro pode ser estreitado pela interpretação do passado. Uma personalização justificável precisa conservar a possibilidade de revisão, de iniciativa e de acesso a conteúdos que ultrapassem a expectativa inicial.

A opacidade constitui outra questão. Nem todo participante precisa compreender integralmente o funcionamento técnico de cada ferramenta. Entretanto, a pessoa deve poder compreender as razões educacionais de decisões que a afetam. Quando a complexidade do sistema é utilizada para tornar o julgamento inexplicável, a autoridade técnica passa a impedir a contestação. A instituição precisa distinguir o detalhe técnico que pode permanecer especializado da razão pública que deve ser apresentada ao destinatário.

A crítica de Dolmage (2017) ao capacitismo acadêmico oferece uma contribuição para pensar como o acesso pode ser deslocado para a responsabilidade individual. Quando cada estudante precisa organizar sozinho suas condições de participação, o apoio corre o risco de ser apresentado como serviço particular em vez de dimensão da obrigação institucional. A tecnologia pode participar desse deslocamento se sua existência for utilizada para presumir que a pessoa já possui todos os meios necessários, independentemente de custos, formação e continuidade.

A continuidade é parte do valor do recurso. Uma possibilidade de participação que depende de uma condição instável pode produzir insegurança sobre o próprio percurso. Não basta perguntar o que uma ferramenta permite em um momento isolado. É necessário pensar o tipo de dependência que se constitui quando ela passa a integrar a relação com o conhecimento. Essa dependência não é, por si, negativa; exige responsabilidade por sua sustentação e por alternativas diante de sua interrupção.

O conhecimento tecnológico também pode modificar a representação social de capacidade. Uma atividade anteriormente considerada impossível pode tornar-se realizável por novos meios. Essa possibilidade demonstra a fragilidade de conclusões que identificam um limite presente com impossibilidade definitiva. Não demonstra que toda limitação será superada pela inovação. Uma teoria responsável mantém simultaneamente a abertura ao possível e a recusa de promessas técnicas ilimitadas.

O entusiasmo tecnológico pode, inclusive, desviar a atenção de problemas cuja solução não depende prioritariamente de novos recursos. Uma barreira pode estar na recusa de escutar, na distribuição do tempo ou na inadequação de uma finalidade. Acrescentar uma ferramenta não altera necessariamente essas relações. A reflexão precisa reconhecer o nível em que o problema foi produzido. Caso contrário, a novidade material pode funcionar como substituto de uma mudança institucional que continua sem ser enfrentada.

A EPT possui condições conceituais para tratar a tecnologia como objeto de compreensão, e não apenas de utilização. O estudante pode ser formado para interrogar o que uma técnica faz, quais pressuposições incorpora e que relações de trabalho sustenta. Ciavatta (2005) oferece o fundamento da formação integrada que permite relacionar essas perguntas. A aplicação desenvolvida aqui consiste em afirmar que a inclusão tecnológica se fortalece quando os sujeitos podem participar também do julgamento sobre os meios que organizam suas possibilidades.

A educação inclusiva justificável não precisa escolher entre rejeição e celebração da inovação. Deve avaliar os recursos pela relação que estabelecem com o acesso ao conhecimento, autoria, privacidade e responsabilidade. A avaliação não será idêntica em todos os contextos, mas seus critérios podem ser discutidos publicamente. O avanço técnico adquire valor educacional quando amplia possibilidades defensáveis de formação e conserva os sujeitos na posição de interlocutores sobre o sentido dessas possibilidades.

CONDIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA JUSTIFICÁVEL

A tese deste livro pode agora ser formulada com maior precisão. Uma educação inclusiva é justificável quando suas finalidades, exigências e condições de participação podem ser defendidas sem recorrer à inferiorização prévia de pessoas e quando essa defesa permanece aberta à manifestação dos sujeitos afetados. A formulação articula conhecimento, ética e justiça. O conhecimento exige razões adequadas; a ética impede que a pessoa seja esgotada pela descrição; a justiça exige que as obrigações sejam organizadas perante a pluralidade dos destinatários.

Essa tese parte de um compromisso normativo explícito com a igual dignidade. Não pretende deduzir esse compromisso de uma medida de inteligência, produtividade ou independência. Se a dignidade dependesse do desempenho em uma capacidade, sua distribuição variaria conforme o critério escolhido e poderia diminuir justamente quando alguém mais necessitasse de consideração. A igual dignidade funciona como premissa para avaliar relações educacionais, e não como prêmio que a escolarização atribui a quem corresponde às suas expectativas.

É possível contestar essa premissa. A reflexão não deve ocultar essa possibilidade sob a aparência de demonstração inevitável. Sua defesa envolve perguntar o que autorizaria uma instituição a converter diferenças de capacidade em diferenças de valor humano. Uma exigência relativa a uma tarefa pode ser pertinente; sua extensão ao estatuto moral da pessoa carece de outro fundamento. O argumento desenvolvido ao longo do livro mostra que essa extensão não decorre logicamente da avaliação educacional e tende a tornar a exclusão imune ao exame de suas condições.

A primeira condição de justificação é a pertinência das razões. Uma decisão precisa responder ao problema que afirma enfrentar. Um diagnóstico não responde, por si, a uma pergunta curricular; uma preferência administrativa não demonstra uma impossibilidade pedagógica; uma previsão de desempenho não determina a extensão de um direito. Essas distinções impedem que informações verdadeiras em um domínio sejam utilizadas como justificativas suficientes em outro. A qualidade de uma razão depende de sua relação com a conclusão.

A segunda condição é a consideração das condições de realização. Um juízo sobre aprendizagem ou participação precisa reconhecer os meios disponibilizados, as barreiras relevantes e o horizonte temporal em que o desempenho foi observado. Isso não torna todo o resultado responsabilidade exclusiva da instituição. Impede, porém, atribuí-lo integralmente ao estudante sem examinar a contribuição do ambiente. A interpretação relacional da deficiência, discutida por Diniz, Barbosa e Santos (2009), sustenta a importância dessa passagem, sem oferecer uma causalidade única para todas as trajetórias.

A terceira condição é a interlocução acessível. Uma justificativa não cumpre sua função pública se os destinatários não encontram condições de compreendê-la ou de apresentar questões relevantes. A acessibilidade não garante concordância nem compreensão total de todo detalhe especializado. Garante que a relação não seja organizada de modo a tornar a manifestação impossível ou irrelevante. A exigência alcança linguagens, tempos e apoios, preservando o direito de não participar de todas as formas de exposição.

A quarta condição é a responsabilidade institucional identificável. Um compromisso que não pode ser atribuído a nenhuma posição ou instância corre o risco de desaparecer entre procedimentos. A responsabilidade precisa ter duração e corresponder ao poder de agir. A consideração levinasiana do terceiro oferece um fundamento filosófico para essa ampliação da resposta, mas a forma institucional constitui uma elaboração educacional que exige razões próprias. Não se deduz um regulamento completo de uma filosofia da alteridade.

A quinta condição é a possibilidade de revisão. Uma decisão justificável não precisa ser provisória em todos os sentidos nem estar permanentemente suspensa. Precisa admitir que informações, argumentos ou condições relevantes possam alterar seu fundamento. A revisão conserva a distinção entre estabilidade e infalibilidade. A primeira permite confiar em compromissos; a segunda transforma o erro em algo que a instituição não consegue reconhecer sem ameaçar sua própria imagem.

Essas condições são necessárias ao sentido de justificação defendido aqui, mas não constituem uma demonstração de suficiência para toda situação. Uma instituição pode atender formalmente a elas e ainda produzir efeitos que precisam ser criticados. As razões podem estar incompletas, os meios podem falhar e a participação pode conservar desigualdades. O valor da formulação está em tornar essas falhas discutíveis, sem prometer um sistema capaz de reconhecer de antemão toda forma de injustiça.

Uma primeira objeção afirma que a proposta é excessivamente exigente. Instituições educacionais não poderiam justificar cada ação perante todos os interessados. A objeção é correta se a justificação for compreendida como repetição integral e incessante de todos os fundamentos. Essa não é a exigência defendida. Muitas decisões podem apoiar-se em razões já explicitadas e em compromissos estáveis. O que não se justifica é tornar esses fundamentos inacessíveis ao questionamento, especialmente quando surgem consequências relevantes que não haviam sido consideradas.

A intensidade da justificação deve guardar relação com a consequência da decisão. Uma escolha reversível sobre a organização de uma atividade não exige o mesmo grau de fundamentação de uma restrição capaz de interromper uma trajetória. Essa proporcionalidade evita tanto a burocratização de todo encontro quanto a banalização de decisões graves. O tempo dedicado a justificar não é exterior ao trabalho educacional quando dele dependem oportunidades de formação e reconhecimento.

Uma segunda objeção sustenta que a inclusão ameaça a exigência acadêmica. A resposta depende de distinguir exigência intelectual e uniformidade de meios. A primeira pode ser fortalecida pela explicitação do conhecimento que se pretende desenvolver. A segunda precisa demonstrar sua necessidade. Quando uma adaptação preserva o objeto da aprendizagem, não há razão suficiente para tratá-la como abandono do rigor. Quando modifica esse objeto, a mudança deve ser assumida e justificada, sem produzir uma aparência de equivalência que não foi examinada.

A avaliação também deve poder concluir que determinada aprendizagem ainda não foi demonstrada. Negar essa possibilidade transformaria a inclusão em promessa de resultados obrigatoriamente positivos. O que a tese exige é que a conclusão seja delimitada, considere as condições do ensino e não se converta automaticamente em juízo sobre a pessoa inteira. O reconhecimento da dificuldade pode orientar a continuidade da formação. A desqualificação global tende a encerrá-la.

Uma terceira objeção afirma que o reconhecimento de diferenças destrói a igualdade. O argumento depende da identificação entre igual tratamento e tratamento idêntico. Como foi discutido, meios iguais podem produzir possibilidades diferentes quando as relações com esses meios não coincidem. A igualdade defendida exige que diferenças relevantes sejam consideradas e que diferenças irrelevantes não sejam utilizadas para subordinar. O problema permanece argumentativo: demonstrar a relevância, sem presumir que toda distinção é legítima ou que toda uniformidade é justa.

Uma quarta objeção invoca a escassez. Se os recursos são finitos, algumas demandas permanecerão sem resposta, e a teoria pareceria condenar inevitavelmente qualquer instituição. A objeção ajuda a distinguir injustiça de impossibilidade de realizar simultaneamente todo bem desejável. A tese não exige satisfação integral de todas as preferências. Exige que prioridades sejam justificadas e que uma limitação não seja apresentada como expressão de menor valor de quem sofre seus efeitos. A ausência de uma resposta plena pode ser reconhecida sem transformar a necessidade em irrelevante.

O conflito distributivo precisa considerar a gravidade da restrição, a possibilidade de reversão e as alternativas disponíveis. Esses aspectos não produzem um cálculo único, mas impedem decisões orientadas apenas pela facilidade de atendimento ou pela visibilidade da demanda. Também permitem questionar a conservação de escolhas que produziram a escassez em determinada área. A justiça não pode analisar somente o último momento em que alguém recebe uma negativa; precisa reconhecer a história institucional das prioridades.

Uma quinta objeção pergunta o que acontece quando uma pessoa não consegue participar da justificação nos moldes habituais. Se a interlocução fosse condição para possuir dignidade, a proposta se tornaria excludente. O livro sustenta o contrário: a consideração ética não depende de desempenho comunicacional, e a instituição possui o dever de procurar meios pertinentes

de relação. Quando a interpretação permanece incerta, a incerteza precisa ser reconhecida. Ela não autoriza fingir uma vontade inequívoca nem abandonar o sujeito por não corresponder ao interlocutor ideal.

Nesse ponto, a aproximação entre Levinas e Freire mostra sua importância. A responsabilidade não pode aguardar uma reciprocidade completa, enquanto a formação deve procurar ampliar possibilidades de participação. O primeiro compromisso impede o abandono; o segundo impede que o acolhimento se estabilize como tutela. A distinção não resolve toda decisão difícil, mas exclui duas respostas insuficientes que podem apresentar-se como opostas e produzir a mesma perda de autoria.

Uma sexta objeção afirma que o direito de contestar compromete a autoridade docente. A objeção supõe que a autoridade depende da impossibilidade de revisão. Podemos defender outra concepção: a autoridade decorre de conhecimento, responsabilidade e capacidade de orientar com razões. Freire (2002) oferece fundamentos para articular autoridade e autonomia sem dissolver a função de quem ensina. A contestação não garante a correção do estudante; garante que o desacordo não seja tratado, por definição, como ilegítimo.

A autoridade permanece necessária inclusive para enfrentar manifestações que humilham ou negam a posição de outros participantes. O pluralismo não obriga a instituição a institucionalizar toda forma de hostilidade. Exige que o limite seja defendido por sua relação com as condições da formação comum, e não pela conveniência de preservar prestígio pessoal. A diferença entre proteger a interlocução e proteger alguém de qualquer crítica precisa ser mantida com clareza.

Uma sétima objeção aponta a ausência de resultados empíricos. Como defender uma teoria educacional sem demonstrar que sua aplicação produz certos efeitos? A resposta começa por delimitar o tipo de contribuição. O livro não afirma que um conjunto de medidas foi testado nem promete uma eficácia universal. Seu argumento examina o que torna uma decisão defensável e quais inferências são inadequadas. A eficácia de meios específicos exige investigação própria. Essa investigação não substitui o debate sobre as finalidades que fazem seus resultados merecerem aprovação.

Também seria insuficiente considerar a coerência interna como garantia absoluta da teoria. Um sistema pode ser coerente e partir de premissas normativamente inaceitáveis ou ignorar aspectos decisivos da experiência. Por isso, a proposta conserva abertura a críticas das pessoas afetadas e a conhecimentos que revelem suas limitações. A justificação inclusiva deve aplicar a si mesma a revisabilidade que exige das instituições. Seu compromisso não é conservar uma formulação a qualquer custo, mas tornar mais defensáveis as relações educacionais.

Lawson e Beckett (2021), ao aproximarem os modelos social e de direitos humanos, ajudam a compreender por que explicação e normatividade precisam cooperar sem perder suas diferenças. A teoria defendida aqui segue

uma lógica semelhante de articulação. A ética oferece limites ao tratamento do outro; o conhecimento esclarece relações e possibilidades; a justiça organiza deveres entre sujeitos diversos. Nenhum desses campos pode ocupar sozinho o lugar dos demais sem produzir redução.

Essa articulação oferece também uma maneira de compreender a aprendizagem institucional. Uma instituição aprende quando reconhece que uma dificuldade particular pode revelar um problema de sua organização e, ao mesmo tempo, evita generalizar uma resposta sem examinar outras situações. A aprendizagem não consiste apenas em acumular procedimentos. Envolve modificar a maneira de formular perguntas e distribuir responsabilidade. O conhecimento adquirido permanece ligado às razões que justificam seu uso.

A educação inclusiva justificável é, portanto, uma proposta de relação com o conhecimento e com o outro. Ela exige firmeza no reconhecimento da dignidade e abertura na interpretação das condições. Exige rigor na aprendizagem e crítica dos meios pelos quais esse rigor é anunciado. Exige compromissos estáveis e possibilidade de revisão. Essas tensões não são defeitos acidentais da teoria. Correspondem à tarefa de educar sujeitos diversos em um mundo compartilhado, no qual decisões precisam ser tomadas sem que nenhuma delas autorize encerrar a pergunta pela justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação inclusiva torna-se justificável quando consegue responder pelas condições que oferece, pelas exigências que estabelece e pelas interpretações que produz sobre seus estudantes. Essa resposta não se limita a uma explicação administrativa. Envolve reconhecer o alcance dos conhecimentos utilizados, a dignidade daqueles a quem as decisões se dirigem e a distribuição de responsabilidades necessária para que o pertencimento tenha consistência. O livro desenvolveu essa relação como um problema comum ao conhecimento, à ética e à justiça.

A análise começou pela insuficiência da presença. Estar em uma instituição pode representar uma conquista importante, mas não descreve integralmente a relação com o saber nem a possibilidade de participar. A distinção entre ingresso, condições de acesso e transformação das relações permitiu compreender a inclusão como exigência de justificação. A instituição não pode considerar suas formas de organização corretas apenas porque são habituais. Precisa explicar por que determinadas exigências são pertinentes e reconhecer quando seus meios produzem restrições desnecessárias.

A reflexão epistemológica mostrou que conhecer uma situação não equivale a possuir uma descrição completa da pessoa. Uma observação não determina sua própria explicação, e uma explicação não produz automaticamente uma decisão legítima. As passagens entre descrição, causalidade e avaliação precisam de argumentos. Essa exigência protege a qualidade científica e impede que uma dificuldade situada seja convertida em identidade definitiva. O limite do conhecimento integra sua responsabilidade; não constitui um motivo para abandonar a investigação.

A discussão dos modelos de deficiência esclareceu que as teorias distribuem visibilidade e obrigações. Uma explicação corporal pode ser pertinente a determinada pergunta sem justificar a organização de toda uma trajetória. A consideração das barreiras revela relações modificáveis, mas não precisa apagar a experiência do corpo. A perspectiva dos direitos humanos afirma uma posição moral que não depende de produtividade. A articulação entre essas contribuições exige distinguir o que cada uma permite compreender e o que permanece fora de seu alcance.

A filosofia de Levinas ofereceu um limite à pretensão de reduzir o outro às categorias do mesmo. Sua importância educacional está na possibilidade de conhecer e orientar sem transformar esse conhecimento em domínio sobre o sentido da pessoa. A responsabilidade não começa apenas depois que o sujeito demonstra facilidade de aprendizagem ou capacidade de retribuição. Essa anterioridade ética questiona o merecimento como condição do acolhimento, ao mesmo tempo que exige cuidado para não converter o dever de responder em autorização para decidir integralmente pelo outro.

A presença do terceiro conduziu à justiça institucional. A pluralidade dos destinatários torna necessárias regras, comparações e decisões dis-

tributivas. A singularidade, porém, continua a interrogar essas medidas. A educação precisa de compromissos que tenham continuidade para além da disposição pessoal de um profissional, sem permitir que a impessoalidade torne a responsabilidade impossível de localizar. A finitude dos recursos exige escolhas, mas não fornece, sozinha, a justificação dessas escolhas.

A interlocução com Freire situou a autonomia no processo de formação. Receber apoio não equivale a perder autoria, e a independência de execução não garante liberdade. A qualidade educacional de uma mediação depende do que torna possível compreender, escolher e questionar. O diálogo conserva o rigor porque admite o exame de argumentos e a correção do erro; conserva a dignidade porque não utiliza a dificuldade como prova de inferioridade. A autoridade docente pode permanecer firme sem se tornar imune à crítica.

O encontro entre essas duas filosofias não resultou em uma identidade artificial. A diferença entre responsabilidade e reciprocidade permitiu formular uma relação: ninguém precisa demonstrar participação plena para merecer consideração, mas a consideração deve procurar ampliar as condições de participação. A responsabilidade impede o abandono, e a autonomia impede que o cuidado se estabilize como tutela. Essa formulação é uma interpretação educacional que permanece aberta ao debate, sem pretender encerrar as filosofias de que se aproxima.

Na EPT, o argumento alcançou a distribuição do conhecimento. Incluir não pode significar apenas destinar um lugar em atividades previamente escolhidas para cada grupo. A formação profissional precisa permitir o acesso aos fundamentos do trabalho, às relações entre ciência e técnica e às possibilidades de julgamento sobre a vida coletiva. Diferenças de percurso podem ser justificáveis, mas exigem razões pedagógicas que não se confundam com conveniência administrativa ou expectativa antecipada de incapacidade.

A linguagem mostrou-se parte dessa distribuição. Um conteúdo pode ser intelectualmente exigente e, ainda assim, ser apresentado com clareza e por meios acessíveis. A complexidade do conhecimento não deve servir para justificar a obscuridade desnecessária. O direito de perguntar depende das condições de comunicação, dos tempos de elaboração e do reconhecimento de linguagens diversas. Por isso, a acessibilidade pertence à estrutura da aprendizagem e à própria possibilidade de examinar as razões institucionais.

A ética da pesquisa ampliou o problema para o modo como experiências se tornam conhecimento. A autorização formal, embora relevante, não encerra a responsabilidade pela interpretação, pela autoria e pela circulação. Uma contribuição precisa ser recebida sem apropriação indevida e sem deslocamentos que destruam seu sentido. A pesquisa teórica participa dessa exigência quando distingue a posição dos autores das interpretações que desenvolve, conserva divergências relevantes e utiliza referências como interlocução efetiva.

A tecnologia, por sua vez, não recebeu um valor moral único. Seu significado depende das relações em que amplia ou restringe possibilidades. Um recurso pode tornar uma atividade acessível e criar novas dependências; uma ferramenta pode produzir uma informação confiável e ainda ser utilizada para uma finalidade injustificada. A educação conserva a responsabilidade pelas decisões que apoia em sistemas técnicos. A previsão do provável não determina o que deve ser oferecido como oportunidade de formação.

Essas discussões convergiram em condições de justificação: pertinência das razões, consideração das condições de realização, interlocução acessível, responsabilidade identificável e abertura à revisão. A formulação não é uma escala pronta para certificar instituições nem uma teoria completa de toda a justiça social. Seu alcance é tornar examináveis passagens que frequentemente permanecem implícitas. Ela permite perguntar se uma decisão responde à finalidade educativa ou apenas conserva uma ordem que não deseja justificar-se.

A tese também encontrou limites. Nenhuma exigência de explicação pode tornar todas as decisões simples. Haverá conflitos entre necessidades, incertezas sobre aprendizagens e desacordos que persistem depois de uma discussão séria. A educação justificável não depende de eliminar essas dificuldades. Depende de não utilizá-las para naturalizar a subordinação e de reconhecer que uma decisão necessária pode deixar obrigações ainda não realizadas. Admitir esse resto preserva a possibilidade de crítica e de transformação.

A principal consequência filosófica é que o valor da pessoa não pode ser medido pelo êxito com que ela se adapta à instituição. A instituição existe para uma finalidade formativa que precisa ser defendida perante sujeitos diversos. Sua autoridade não lhe permite confundir a conveniência de seus meios com a necessidade de seus fins. Quando essa diferença é reconhecida, a inclusão deixa de ser concessão a quem chega e passa a constituir uma pergunta sobre o próprio sentido da educação.

A principal consequência epistemológica é a recusa de conclusões maiores do que suas razões. Conhecer uma dificuldade não equivale a conhecer um destino. Identificar uma regularidade não demonstra uma obrigação. Reconhecer um limite atual não encerra a investigação das condições que poderiam modificá-lo. O rigor científico torna-se aliado da inclusão quando impede esses saltos, em lugar de fornecer-lhes uma aparência de neutralidade.

A principal consequência política é que o direito de aprender envolve uma posição de interlocutor. A pessoa deve poder encontrar razões, meios e oportunidades de manifestar o que considera relevante, inclusive quando necessita de apoios e quando discorda das interpretações feitas em seu nome. Essa posição não significa poder absoluto de decisão. Significa que a vida comum não pode ser legitimamente organizada pela eliminação prévia de sua voz.

A reflexão chega, assim, a uma exigência que permanece aberta. Uma educação precisa ser capaz de ensinar sem encerrar o estudante em uma descrição, apoiar sem apropriar-se de sua trajetória e decidir sem retirar de si o dever de responder. Conhecimento, ética e justiça encontram-se nessa tarefa. A formação se torna mais defensável quando o rigor amplia a compreensão, a responsabilidade preserva a alteridade e as instituições sustentam condições pelas quais cada pessoa pode participar do mundo comum sem ter de provar, antes, que merece pertencer a ele.

REFERÊNCIAS

ANCKAERT, Luc. **Ethics of responsibility and ambiguity of politics in Levinas's philosophy**. Problemos, v. 97, p. 61-74, 2020.

ANDRADE, Érico. Extrativismo epistêmico no Brasil. Argumentos: **Revista de Filosofia**, ano 17, n. 2, p. 223-233, jul./dez. 2025.

BENAROYO, Lazare. **The significance of Emmanuel Levinas' ethics of responsibility for medical judgment**. Medicine, Health Care and Philosophy, v. 25, p. 327-332, 2022.

BIESTA, Gert. The three gifts of teaching: towards a non-egological future for moral education. **Journal of Moral Education**, v. 50, n. 1, p. 39-54, 2021.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines: version 3.0**. [S. l.]: CAST, 2024.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n. 3, 2005.

CONRAD LOURENÇO, Kátia Regina; CASALI, Alípio. **Currículo surdo: a educação bilíngue que promove o desenvolvimento da cultura surda**. Comunicações, v. 30, n. 30, p. 187-229, 2024.

COSTA, Cristina; MURPHY, Mark. **Critical education, generative artificial intelligence and the tyranny of freedom: a critique of modern 'technocracy'**. Technology, Pedagogy and Education, p. 1-17, 2025. Publicação antecipada em 25 ago. 2025.

DEE-PRICE, Betty-Jean M. Social researchers and participants with intellectual disabilities and complex communication (access) needs: whose capacity? Whose competence? **Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 7, n. 2, p. 132-143, 2020.

DEGENER, Theresia. **Disability in a human rights context.** Laws, v. 5, n. 3, art. 35, 2016.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos,** São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DOLMAGE, Jay Timothy. **Academic ableism: disability and higher education.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.

FARINON, Mauricio João. **Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade**. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 167, p. 204-224, 2018.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. **A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social.** Psicologia Política, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 23).

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista,** n. 61, p. 55-69, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.** Cadernos de Pesquisa, v. 53, e10084, 2023.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social**. Psicologia & Sociedade, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GOERING, Sara. **Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease**. Current Reviews in Musculoskeletal Medicine, v. 8, n. 2, p. 134-138, 2015.

LAWSON, Anna; BECKETT, Angharad E. The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. **The International Journal of Human Rights**, v. 25, n. 2, p. 348-379, 2021.

LEVINAS, Emmanuel. **Otherwise than being or beyond essence.** Tradução de Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.

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

MAINARDES, Jefferson. Ética e integridade na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: para além da ética procedimental e burocrática. **Educar em Revista,** v. 42, e98166, 2026.

MAMAS, Christoforos; MALLÉN-LACAMBRA, Carlos. Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional. Teoría de la Educación: **Revista Interuniversitaria,** v. 37, n. 2, p. 99-124, 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. A comunicação como ética da alteridade: pensando o conceito com Lévinas. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 42, n. 3, p. 21-40, 2019.

MAYO, Peter. **A inflexão marxista de práxis na pedagogia política de Paulo Freire.** Tradução de Stanley da Cruz Simões. Debates em Educação, v. 13, número especial, p. 82-99, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou da preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 461-475, 2014.

NEVES, Ogaciano dos Santos; SPÓSITO, Marcos André Fernandes. **Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral**. Educação e Pesquisa, v. 51, e273572, 2025.

NIND, Melanie. **The practical wisdom of inclusive research.** Qualitative Research, v. 17, n. 3, p. 278-288, 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 39, e39015, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento: Diálogos em Educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUSA, Alexandre Melo de. Corpus da Língua Brasileira de Sinais: inventário de Libras do Acre. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 2, p. 805-828, 2021.

RAPANTA, Chrysi; MACAGNO, Fabrizio. Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: a pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. **Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education**, v. 11, n. 3, p. A65-A87, 2023.

RETIEF, Marno; LETŠOSA, Rantoa. M**odels of disability: a brief overview.** HTS Teologiese Studies/Theological Studies, v. 74, n. 1, a4738, 2018.

RHODES, Carl; BADHAM, Richard. **Ethical irony and the relational leader: grappling with the infinity of ethics and the finitude of practice**. Business Ethics Quarterly, v. 28, n. 1, p. 71-98, 2018.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 24, n. 3, p. 407-426, 2018.

ROHRER, Julia M. **Thinking clearly about correlations and causation: graphical causal models for observational data.** Advances in Methods and Practices in Psychological Science, v. 1, n. 1, p. 27-42, 2018.

SANTOS, Luciana Stoppa dos; ANGELUCCI, Carla Biancha. Por uma ética da acessibilidade na produção de conhecimento científico. **Revista Educação Especial,** v. 38, p. 1-26, 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista,** n. 61, p. 19-35, 2016.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 161-179, 2023.

VILA MERINO, Eduardo Salvador. Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Teoría de la Educación: **Revista Interuniversitaria**, v. 31, n. 2, p. 177-196, 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital.** Pro-Posições, v. 32, e20210110, 2021.

SOBRE O AUTOR

Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Professor de Filosofia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), atualmente lotado no Campus Santana do Ipanema. É bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui especializações em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Educação Especial Inclusiva, Educação Especial Inclusiva: Ação Docente Especializada e Educação e Direitos Humanos, concluídas em 2026 pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).

Ingressou no IFAL em 2015, tendo atuado nos campi Piranhas, Murici, Maragogi e Coruripe, até sua transferência para o Campus Santana do Ipanema, no final de 2025. Sua trajetória profissional compreende mais de duas décadas de experiência acadêmica, abrangendo a educação profissional e tecnológica, o ensino superior e a pós-graduação, com atuação nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e coordenação de cursos de pós-graduação. Ao longo de sua carreira, realizou mais de 100 orientações de trabalhos acadêmicos e participou de mais de 80 bancas examinadoras.

Sua produção intelectual concentra-se em ética, hermenêutica, subjetividade, filosofia da educação e direitos humanos, estabelecendo conexões com a educação inclusiva e a acessibilidade, especialmente a partir de sua experiência no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). É autor da obra Guia Prático de Inclusão e Acessibilidade Ética na Educação Profissional e Tecnológica (2026), além de possuir artigos científicos e capítulos de livros publicados e experiência na organização de obras nas áreas de Filosofia e Educação.

Em 2026, ampliou sua formação interdisciplinar por meio da plataforma Coursera, com a realização de três especializações e 27 minicursos oferecidos por instituições acadêmicas e científicas internacionais, incluindo Stanford University, Universidade de São Paulo (USP), American Museum of Natural History, University of Tokyo, University of Hong Kong, Dartmouth College, University of Cambridge, instituições de Baltimore e California Institute of Technology (Caltech). Essa formação contemplou temas como relatividade especial, boas práticas científicas, sistema solar, cosmologia e evolução do universo, fortalecendo seu interesse pelas interfaces entre filosofia da física, filosofia da ciência, ontologia, metafísica e cosmologia.

Seus interesses de investigação abrangem questões relacionadas à expansão do universo, energia e matéria escuras, buracos negros, neutrinos, galáxias, astrofísica, gravidade, evolução estelar e poeira cósmica, buscando estabelecer diálogos entre os fundamentos filosóficos do conhecimento e as descobertas da ciência contemporânea. Sua trajetória acadêmica caracteriza-se pela integração entre reflexão filosófica, investigação interdisciplinar e prática educacional, com ênfase na formação crítica, na acessibilidade, nos direitos humanos e na construção de instituições de ensino mais inclusivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 11, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 67, 72
Alteridade 12, 13, 27, 28, 29, 30, 42, 44, 45, 67, 74
Anckaert, Luc 32
Andrade, Éric 10, 58
Autonomia 9, 12, 13, 23, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 62, 63, 69, 72

B

Barreira 9, 11, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 30, 34, 39, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 65, 66, 71

C

Capacitismo 25, 65
Conceito de inclusão 14
Conhecimento educacional 18, 19
Conhecimento profissional 30
Corpo e normalidade 15, 22, 23
Cuidado 11, 13, 16, 20, 23, 28, 30, 34, 35, 38, 43, 46, 51, 60, 71, 72
Currículo 9, 11, 13, 24, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

D

Deficiência 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 48, 49, 51, 60, 62, 66, 71
Desenho universal 53
Diálogo 12, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 54, 62, 72
Dignidade 10, 17, 24, 25, 32, 34, 39, 43, 44, 45, 60, 66, 68, 70, 71, 72
Direitos humanos 9, 12, 17, 24, 69, 71

E

Educação Especial 14
Educação inclusiva 9, 10, 17, 18, 21, 28, 37, 51, 54, 55, 57, 59, 61, 65, 66, 70, 71
Educação inclusiva justificável 9, 10, 45, 51, 61, 65, 66, 70
Emancipação 37, 44
Epistemologia 10, 18, 19, 21
Ética 9, 10, 13, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 43, 49, 57, 58, 59, 61, 66, 68, 70, 71, 72, 74
Exclusão 12, 19, 20, 23, 24, 33, 37, 43, 48, 51, 58, 63, 66

F

Farinon, Mauricio João 29, 45
Foresti, Taimara 22
Formação docente 40, 48
Formação profissional 13, 47, 48, 72
Freire, Paulo 12, 13, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 60, 62, 69, 72

G

Gatti, Bernardete 10, 18
Goering, Sara 23

H

Hospitalidade 34

I

Instituições 9, 12, 20, 24, 32, 44, 46, 55, 67, 69, 73, 74

J

Justiça das instituições 32
Justiça social 73
Justificação 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 24, 30, 34, 44, 48, 55, 57, 59, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73

L

Legitimidade 14, 17, 30, 44, 55, 57, 58, 59, 61
Levinas, Emmanuel 12, 13, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 41, 42, 45, 60, 69, 71
Liberdade educacional 62, 63
Linguagem 11, 13, 17, 20, 22, 25, 30, 33, 34, 37, 38, 44, 49, 51, 52, 53, 55, 60, 72

M

Mediação 13, 25, 27, 28, 37, 41, 42, 52, 53, 54, 55, 62, 72
Modelo biopsicossocial 24
Modelo social da deficiência 23

N

Narrativa 20, 30, 40
Nind, Melanie 58
Normatividade 13, 69
Nóvoa, António 50

O

O Outro 12, 27, 28, 29, 31, 35, 42, 43, 44, 50, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 70, 71
O Terceiro 32, 42, 43, 67, 71

P

Participação 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 52, 54, 55, 58, 63, 65, 66, 67, 69, 72
Pedagogia da Autonomia 37
Produção do conhecimento 57
Produtividade 24, 62, 64, 66, 71

R

Reconhecimento 14, 15, 17, 20, 24, 25, 30, 33, 37, 40, 49, 50, 52, 57, 59, 60, 67, 68, 70, 72
Responsabilidade epistemológica 18
Responsabilidade infinita 29
Rosto (Levinas) 27

S

Saber científico 11
Saber docente 27

T

Tecnologia educacional 62, 63, 65, 73
Testemunho 19

V

Verzolla, Beatriz Lopes Porto 24
Vocabulário 12, 22
Vulnerabilidade 20, 45


AYA EDITORA
2026