



Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Justiça Curricular e Direito ao Conhecimento

Human Rights and Inclusive Education: Curricular Justice and the Right to Knowledge

Aluíso Antônio Bezerra de Carvalho

Prof. Me. EBT de Filosofia do IFAL. Membro do NAPNE

Resumo: O estudo investiga uma contradição da escolarização inclusiva: a presença na classe comum pode coexistir com o afastamento dos conhecimentos que organizam a experiência escolar. Por meio de um ensaio teórico-crítico, aproxima a pedagogia histórico-crítica, a sociologia do currículo e os estudos da deficiência, explicitando suas diferenças. Defende que a justiça curricular exige assegurar a todos o acesso a conhecimentos complexos, mediante apoios diferenciados, sem transformar o diagnóstico em autorização para reduzir antecipadamente os horizontes de aprendizagem. A análise distingue acessibilidade, individualização e empobrecimento curricular e examina objeções relativas à igualdade, à avaliação e à especialização pedagógica. Sua contribuição consiste em formular um critério para apreciar as diferenciações do ensino: verificar se ampliam a participação intelectual no trabalho comum e se mantêm abertas possibilidades de progressão. Os documentos educacionais são tratados como referências históricas de orientação pública, enquanto os estudos empíricos permanecem circunscritos aos contextos investigados. Conclui-se que o direito ao conhecimento requer transformar a organização do ensino e a distribuição da autoridade sobre o currículo, vinculando a atuação especializada à responsabilidade coletiva pela formação.

Palavras-chave: educação inclusiva; direitos humanos; justiça curricular; conhecimento escolar; educação especial.

Abstract: This study examines a contradiction within inclusive schooling: attendance in mainstream classrooms may coexist with exclusion from the knowledge that structures school experience. Through a critical theoretical essay, it brings historical-critical pedagogy, curriculum sociology and disability studies into dialogue while acknowledging their differences. It argues that curricular justice requires access to complex knowledge through differentiated support, without allowing diagnosis to justify the premature restriction of learning opportunities. The analysis distinguishes accessibility, individualization and curricular impoverishment and considers objections concerning equality, assessment and specialist teaching. Its contribution is a criterion for assessing differentiated instruction: whether it expands intellectual participation in shared educational work and keeps possibilities for progression open. Educational documents are approached as historical references for public action, and empirical findings remain bounded by their research contexts. The article concludes that the right to knowledge requires changes in teaching arrangements and in the distribution of curricular authority, connecting specialist provision to collective responsibility for education.

Keywords: inclusive education; human rights; curricular justice; school knowledge; special education.

INTRODUÇÃO

A matrícula em uma classe comum não informa, por si, a que conhecimentos

um estudante tem acesso. Dois alunos podem compartilhar a sala, o calendário e o nome da disciplina e participar de experiências intelectuais radicalmente diferentes. Enquanto um é convidado a formular hipóteses, comparar explicações e compreender relações, o outro pode receber tarefas repetitivas cuja finalidade principal é mantê-lo ocupado. Quando essa diferença se estabiliza em torno de um diagnóstico, a escola corre o risco de reconhecer o pertencimento administrativo e retirar parte de seu conteúdo formativo. O problema deste estudo é essa separação entre estar incluído na organização escolar e ser reconhecido como destinatário do conhecimento.

A questão não decorre da simples existência de tarefas diferentes. Diferenciar formas de comunicação, recursos, tempos e modos de demonstrar a aprendizagem pode ser indispensável. O impasse surge quando uma decisão sobre meios de acesso passa a definir, sem exame suficiente, os limites do que alguém poderá conhecer. Uma atividade menos extensa não é necessariamente empobrecedora, assim como uma atividade idêntica à dos colegas não é necessariamente inclusiva. O que precisa ser discutido é a relação entre a diferenciação, a participação intelectual e as possibilidades de progressão efetivamente oferecidas ao estudante.

A distinção proposta por Freitas entre acesso, acessibilidade e inclusão permite situar o problema: remover uma barreira é parte de um processo que envolve relações e pertencimento, e não um certificado definitivo de inclusão (Freitas, 2023). No campo curricular, essa distinção impede avaliar a qualidade da escolarização apenas pela presença de materiais acessíveis. Como sintetiza Freitas, “Inclusão é esse fluxo que transcorre quando já se produziu historicamente o acesso” (Freitas, 2023, p. 10). Um texto pode ser tecnicamente legível e não integrar uma situação significativa de ensino; um equipamento pode funcionar e permanecer distante dos conteúdos discutidos pela turma. A acessibilidade precisa alcançar as relações pelas quais o conhecimento se torna compartilhável.

A pesquisa de Böck, Beche e Silva sobre os sentidos atribuídos à deficiência por profissionais da educação básica mostra como concepções centradas na falta atravessam expectativas pedagógicas (Böck; Beche; Silva, 2024). Ao problematizarem a delegação da aprendizagem ao especialista, as autoras condensam a lógica criticada: “o que é especial é demanda de especialista” (Böck; Beche; Silva, 2024, p. 10). O estudo não autoriza descrever todos os professores brasileiros da mesma maneira. Sua relevância está em tornar analisável uma operação recorrente no debate: converter uma classificação da pessoa em explicação suficiente para a dificuldade escolar. Quando essa operação dispensa o exame do ensino, a instituição preserva seus próprios critérios e desloca para o estudante a responsabilidade pelo afastamento curricular.

Defende-se que a justiça curricular exige assegurar o encontro de todos os estudantes com conhecimentos complexos, mediante apoios diferenciados e expectativas revisáveis. A expressão direito à complexidade designa, neste ensaio, uma exigência filosófico-pedagógica: ninguém deve ter seu horizonte de conhecimento encerrado previamente por uma classificação diagnóstica. Não se trata de uma fórmula legal autônoma, nem da promessa de resultados idênticos.

Trata-se de investigar a legitimidade das decisões que distribuem oportunidades de compreender o mundo, produzir interpretações e continuar aprendendo.

A tese articula três proposições. A primeira afirma que o conhecimento escolar constitui um bem público cuja apropriação não pode depender da adequação prévia do estudante a um padrão de funcionamento. A segunda sustenta que a igualdade de pertencimento admite diferenciações de percurso, desde que estas sejam pedagogicamente justificadas e não se tornem destinos imutáveis. A terceira estabelece que a especialização deve contribuir para modificar as condições do ensino, de modo que o apoio não institua uma escolarização paralela dentro da classe comum. Essas proposições serão desenvolvidas e confrontadas com objeções.

O trabalho é um ensaio teórico de caráter reconstrutivo e crítico. Seu corpus reúne livros de fundamentação, pesquisas recentes sobre educação inclusiva e documentos educacionais. A seleção é intencional, orientada pela pertinência aos problemas do acesso ao conhecimento, da produção social das diferenças e da organização pedagógica. Não se apresenta uma revisão sistemática ou levantamento exaustivo. O procedimento consiste em explicitar conceitos, confrontar interpretações e examinar as consequências e os limites da tese. Os exemplos de sala de aula são construções hipotéticas, sem pretensão de constituir dados de campo.

A interlocução principal aproxima a pedagogia histórico-crítica e a sociologia do currículo dos estudos da deficiência. As primeiras oferecem instrumentos para discutir a seleção e a distribuição do conhecimento; as últimas interrogam os padrões corporais e cognitivos pressupostos nessa distribuição. Essa aproximação não elimina divergências sobre universalidade, sujeito e diferença. Ao contrário, o argumento depende de conservar uma tensão: afirmar a relevância dos conhecimentos sistematizados sem tornar uma forma cultural particular de desempenho a medida universal da humanidade.

O recorte incide sobretudo sobre a escolarização de pessoas com deficiência na educação básica. Educação inclusiva não se reduz à Educação Especial, e o público desta tampouco se esgota nas pessoas com deficiência. A delimitação permite enfrentar com precisão a relação entre diagnóstico, expectativa e currículo, sem estender automaticamente a análise a todas as situações educacionais. Estudos relativos a outros níveis de ensino são mobilizados apenas quando ajudam a esclarecer um mecanismo conceitual, com indicação dos limites dessa aproximação.

Conhecimento Escolar e Produção das Desigualdades

A defesa do acesso ao conhecimento exige esclarecer o que se entende por formação. Em Escola e democracia, Saviani enfrenta tanto a confiança na escola como solução autônoma para as desigualdades quanto as interpretações que a consideram inteiramente incapaz de produzir efeitos transformadores (Saviani, 2008). Essa dupla recusa é importante para o problema inclusivo. A escola não elimina as relações de classe que condicionam a vida de seus estudantes, mas

também não está autorizada a declarar pedagogicamente irrelevante a apropriação do patrimônio cultural. A crítica social precisa alcançar o conteúdo concreto da experiência escolar.

Na pedagogia histórico-crítica, a especificidade da educação escolar se vincula à mediação intencional dos conhecimentos historicamente produzidos (Saviani, 2011). Não decorre daí que ensinar consista em apresentar o mesmo material, no mesmo tempo, para todos. Se a apropriação depende de mediações, a uniformidade dos meios pode constituir obstáculo à finalidade anunciada. A contribuição desse referencial está em deslocar a pergunta sobre o estudante supostamente incapaz para a organização das condições de apropriação, sem dissolver a importância do próprio objeto de conhecimento.

A reconstrução histórica das ideias pedagógicas brasileiras impede, por sua vez, tratar concepções atuais de inclusão como se tivessem surgido fora de disputas anteriores sobre escola, trabalho e cidadania (Saviani, 2007). Categorias aparentemente técnicas carregam escolhas acerca de quem deve aprender, até onde e para quê. A permanência de expectativas desiguais pode sobreviver à mudança do vocabulário institucional. Uma escola que passa a denominar inclusiva uma prática de ocupação não altera, por esse ato, o lugar intelectual destinado ao aluno.

Duarte analisa a formação da individualidade em relação à apropriação das objetivações sociais, recusando sua compreensão como simples desdobramento de propriedades naturais (Duarte, 2013). Essa perspectiva ajuda a identificar a circularidade de uma avaliação que exige demonstrações de aprendizagem antes de assegurar as condições que as tornam possíveis. O resultado presente pode expressar tanto dificuldades específicas quanto a história de oportunidades negadas. Tomá-lo como capacidade final converte um momento do desenvolvimento em sentença sobre o futuro.

A crítica ao lema aprender a aprender, desenvolvida pelo mesmo autor, questiona a desvalorização do ensino e do conhecimento em discursos de adaptação permanente (Duarte, 2001). No debate inclusivo, o argumento serve para examinar propostas que celebram genericamente a autonomia enquanto deixam indefinido aquilo a que o estudante terá acesso. Há um risco de responsabilização quando o aluno deve descobrir seu próprio caminho em ambientes pouco acessíveis. Defender sua atividade não elimina a responsabilidade docente por selecionar objetos, organizar mediações e acompanhar a aprendizagem.

Em sua reflexão sobre os conteúdos escolares, Duarte sustenta a atualidade formativa das produções culturais que ultrapassam a experiência imediata (Duarte, 2016). A interpretação proposta aqui não identifica valor cultural com a conservação acrítica de um cânone. Afirma que a condição social ou a deficiência de alguém não justifica confiná-lo aos saberes presumidamente úteis à rotina que já vive. O encontro com a arte, a ciência e a filosofia pode ampliar a possibilidade de interpretar essa rotina e de imaginar outras formas de existência.

Freire oferece uma exigência complementar. A crítica à educação bancária não equivale a considerar desnecessários o conhecimento e a intervenção docente; ela incide sobre relações que transformam o educando em recipiente de conteúdos (Freire, 1987). A alternativa dialógica exige que o objeto de estudo possa ser investigado por sujeitos situados historicamente. Aplicada à inclusão, essa compreensão impede opor o ensino de conhecimentos complexos à escuta do estudante. O problema é como organizar sua participação na produção de sentido, inclusive quando sua comunicação não corresponde aos formatos escolares habituais.

Em Pedagogia da autonomia, a relação entre rigor, respeito e disponibilidade para aprender impede separar competência docente de responsabilidade ética (Freire, 2002). No capítulo sobre os saberes da prática educativa, Freire afirma que o aluno precisa “se apropriar da inteligência do conteúdo” (Freire, 2002, cap. 3.6, p. 61 do arquivo digital consultado). A paginação indicada corresponde à reprodução digital referenciada. Uma exigência intelectual elevada perde sentido educativo quando ignora as condições de acesso ao que exige. Inversamente, o respeito se torna insuficiente quando aparece como justificativa para não ensinar. O compromisso com o estudante precisa sustentar o trabalho de encontrar mediações que ainda não estão disponíveis, reconhecendo que a dificuldade pode interpelar a organização da aula.

A reflexão freireana sobre a esperança também evita que a crítica se converta em espera abstrata por uma transformação futura (Freire, 1997). Para este ensaio, a esperança tem consequência curricular quando impede confundir a situação atual com um destino. Ela não autoriza prometer que qualquer estratégia produzirá qualquer resultado. Exige que os limites sejam examinados em processos concretos, sem que a prudência profissional se transforme em renúncia antecipada à formação. A abertura ao futuro é uma responsabilidade sobre o presente do ensino.

O currículo, contudo, não é apenas uma sequência de conteúdo. Sacristán (2000) o compreende em relação às práticas e às condições institucionais que lhe dão existência. As decisões sobre horários, agrupamentos, materiais e avaliação participam da definição do que efetivamente se ensina. A inclusão curricular não pode, portanto, ficar restrita à elaboração de uma tarefa individual. Se o estudante recebe um material acessível quando a turma já concluiu a discussão, a barreira envolve a temporalidade coletiva do ensino, e não apenas o formato do recurso.

A sociologia crítica de Apple (2004) mostra que a seleção curricular se relaciona à produção e à legitimação de hierarquias sociais. Sua análise do conhecimento oficial permite perguntar quais experiências são autorizadas a representar o mundo comum e quais permanecem periféricas (Apple, 2000). Essas perguntas não são respondidas pelo simples aumento da presença de pessoas com deficiência nos exemplos dos livros didáticos. Incluem o reconhecimento de seus modos de conhecer e a possibilidade de que suas experiências modifiquem as questões investigadas na aula.

Silva (1999; Lopes, Macedo, 2011) evidencia que as teorias do currículo também disputam formas de identidade, enquanto Lopes e Macedo ressaltam o

caráter político e disputado de suas significações. A distribuição do conhecimento participa, assim, da produção de posições de sujeito: aquele de quem se espera argumentação, aquele de quem se espera obediência e aquele de quem se espera apenas presença. O estudo utiliza essas contribuições para interrogar a naturalização de tais posições, sem concluir que todos os conhecimentos possuem a mesma função explicativa ou que qualquer escolha pedagógica seja equivalente.

Arroyo (2011) apresenta o currículo como território atravessado por disputas sobre experiências e direitos. Em Outros sujeitos, outras pedagogias, a entrada de sujeitos coletivos historicamente subalternizados questiona as imagens mediante as quais a educação os interpreta (Arroyo, 2012). Imagens quebradas permite aproximar essa discussão dos tempos e percursos escolares (Arroyo, 2004). A leitura conjunta desloca a inclusão de uma concessão feita a indivíduos excepcionais para uma pergunta sobre a capacidade pública da escola de reconhecer sujeitos cuja presença contesta sua organização.

Há, entretanto, uma objeção relevante à crítica curricular: ao salientar a historicidade de todo conhecimento, não se corre o risco de relativizar seu valor e privar justamente os estudantes mais vulnerabilizados dos instrumentos de compreensão que a escola deveria assegurar? Young (2008) recoloca o conhecimento especializado no centro dessa discussão. O argumento aqui desenvolvido acolhe a exigência de acesso a formas de explicação que ultrapassam a experiência imediata. Recusa, porém, que isso autorize a separar a avaliação do conhecimento das condições socialmente desiguais de sua apropriação.

Bernstein (2000) permite aprofundar a questão ao relacionar a organização pedagógica aos mecanismos de classificação e controle da comunicação. Um conteúdo pode estar formalmente disponível e, ainda assim, suas regras de reconhecimento e realização permanecem implícitas. Estudantes não familiarizados com essas regras precisam adivinhar o que conta como uma resposta válida. A acessibilidade curricular inclui explicitar critérios e ampliar as formas de participação, sem pressupor que a familiaridade com determinada linguagem acadêmica seja distribuída igualmente.

Bourdieu e Passeron (1990) oferecem instrumentos para compreender a transformação de diferenças socialmente produzidas em diferenças de mérito escolar. A análise da distinção acrescenta que julgamentos culturais aparentemente individuais se relacionam a posições sociais (Bourdieu, 1984). Essas contribuições não tornam inevitável a reprodução das desigualdades em cada situação. Elas ajudam a examinar quando a escola exige, como se fossem atributos naturais, disposições que não ensinou. O capacitismo pode articular-se a esse mecanismo ao tornar um padrão de desempenho corporal ou cognitivo condição silenciosa do reconhecimento intelectual.

Lahire (1995) impede que essa análise se torne uma previsão mecânica do destino de cada estudante, ao examinar configurações familiares e percursos escolares que não cabem em correspondências simples entre origem e resultado. Charlot (1997), por sua vez, situa a relação com o saber na história de um sujeito em relação com o mundo e com os outros. A leitura conjunta favorece uma

cautela decisiva: reconhecer condicionamentos sociais não significa conhecer antecipadamente o que uma pessoa fará de sua escolarização. A mediação pedagógica precisa permanecer aberta à singularidade.

Diferença, Desenvolvimento e Direito à Complexidade

Os estudos da deficiência colocam uma pergunta adicional às teorias do currículo: que corpo e que funcionamento intelectual são pressupostos quando se descreve um estudante universal? Diniz (2007) reconstrói a passagem de uma interpretação individualizante para a consideração das relações sociais que produzem desvantagens. O deslocamento não apaga impedimentos, necessidades de apoio ou experiências de dor. Ele contesta sua utilização como explicação completa da exclusão. No currículo, significa perguntar quais obstáculos resultam de uma organização que foi construída sem considerar a diversidade dos estudantes.

Connor e Valle (2024) discutem a trajetória dos estudos da deficiência na educação e sua contribuição para o enfrentamento das formas escolares de normalização. Esse campo torna insuficiente acrescentar recursos a uma pedagogia que conserva intacta a expectativa de um funcionamento único. A mudança exige examinar a relação entre os apoios e a participação na vida comum. A interpretação adotada neste estudo é que o recurso ganha sentido inclusivo quando modifica as possibilidades de relação com conhecimentos e pessoas, e não apenas a capacidade de cumprir uma tarefa isolada.

A reconstrução da defectologia por Souza e Dainez (2022) ressalta o papel das condições sociais e culturais na educação e no desenvolvimento. O estudo permite questionar a utilização do nível de desempenho observado como limite autoexplicativo. É preciso distinguir a descrição de uma dificuldade, a hipótese acerca de suas condições e o prognóstico pedagógico. Confundir esses planos transforma uma observação provisória em fundamento para restringir oportunidades. A tese do direito à complexidade responde a esse problema, exigindo mediações antes de conclusões sobre impossibilidade.

Em *Mind in society*, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento mostra a relevância das mediações sociais para compreender o que alguém pode realizar (Vygotsky, 1978). A avaliação de uma resposta sem apoio não equivale à avaliação de todas as possibilidades de aprendizagem. *Thought and language* aprofunda a relação entre linguagem, pensamento e formação de conceitos (Vygotsky, 1986). Essas obras não fornecem uma técnica universal de inclusão; oferecem razões para investigar como os instrumentos de comunicação e a organização da atividade alteram o próprio fenômeno que se pretende avaliar.

Leontiev (1978) permite compreender a atividade em conexão com seus objetos, motivos e relações sociais. Uma tarefa pode solicitar o mesmo movimento visível e desempenhar funções formativas diferentes. Copiar palavras para preencher uma folha não equivale a utilizá-las para registrar uma descoberta que será discutida com os colegas. A atividade se torna educacionalmente significativa por sua inserção em uma relação com o conhecimento. A diferenciação curricular

precisa ser analisada também nesse nível, evitando confundir execução com participação intelectual.

Dewey (1916) relaciona educação, comunicação e reconstrução da experiência, problematizando a separação entre vida social e aprendizagem. Isso ajuda a discutir práticas nas quais o estudante é retirado sistematicamente das situações comuns para realizar exercícios considerados preparatórios. Algumas mediações individualizadas podem ser necessárias, mas sua justificativa depende do vínculo com experiências formativas efetivas. Uma preparação que nunca conduz à participação tende a tornar permanente a posição de quem ainda não estaria pronto para aprender com os demais.

Mantoan (2003) questiona a organização escolar que admite a diferença apenas sob condições de adaptação a uma estrutura previamente fixada. Skliar (2003) interroga as maneiras de produzir o outro como objeto de classificação e correção. A contribuição de ambos é problematizar o gesto pelo qual a escola se considera completa antes da chegada do estudante. O encontro com a diferença pode exigir mudanças naquilo que parecia natural: a duração de uma resposta, o formato da prova, a hierarquia entre modos de expressão e o significado atribuído à ajuda.

Pagni (2019) examina a relação entre biopolítica, deficiência e educação, trazendo para o debate as formas de vida que excedem padrões de normalização. Em sua discussão recente das filosofias da diferença, o problema reaparece na crítica a uma inclusão que preserva a medida instituída de normalidade (Pagni, 2025). Este ensaio acolhe a crítica, mas sustenta uma exigência que precisa acompanhá-la: recusar a normalização não pode significar retirar do estudante o acesso à ciência, à arte ou à reflexão filosófica. O desafio é transformar as condições desse acesso sem converter a diferença em destino apartado.

Rancière (1987) oferece uma formulação provocadora ao tomar a igualdade das inteligências como pressuposto da emancipação. Não se deduz daí que todos aprendam do mesmo modo ou dispensem apoios. No presente argumento, a provocação serve para questionar o lugar da incapacidade como ponto de partida da relação pedagógica. Há uma tensão real com teorias que atribuem ao ensino uma mediação sistemática: o risco da explicação que inferioriza não elimina a necessidade de ensinar. O critério proposto procura conservar a exigência de igualdade sem transformá-la em abandono pedagógico.

Adorno (1995) vincula a formação à possibilidade de reflexão crítica sobre as condições que produzem heteronomia. Na educação inclusiva, isso impede tratar a autonomia como simples adaptação eficiente a um ambiente que permanece inquestionável. A leitura de hooks (1994) acrescenta o problema da experiência, da voz e das relações de poder na sala de aula. A apropriação do conhecimento não precisa ocorrer pelo apagamento da história de quem aprende. Pode exigir que essa história participe do trabalho crítico, sem que seja tomada como o único assunto ao qual o estudante teria direito.

Dubet (2004) permite formular o problema da justiça escolar para além de uma competição apresentada como equitativa. A distribuição formalmente igual de tarefas não basta quando os estudantes enfrentam condições desiguais para realizá-las. Entretanto, a desigualdade das condições não torna justo oferecer a alguns uma formação sem densidade intelectual. Entre a uniformização e a restrição antecipada, o argumento sustenta o dever de construir meios diferentes para preservar o pertencimento ao trabalho de conhecimento e para ampliar os percursos possíveis.

Os estudos de Bueno e Santos (2021) sobre classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual reforçam a necessidade de considerar relações sociais combinadas. Seus dados e sua interpretação pertencem ao recorte adotado pelos autores e não descrevem automaticamente a situação atual de toda a educação brasileira. A contribuição para este ensaio é conceitual: categorias educacionais podem concentrar processos de desigualdade que antecedem o diagnóstico. Uma decisão curricular aparentemente individual precisa ser examinada em sua relação com essa história.

Garcia e Michels (2021) problematizam os usos da equidade e da aprendizagem em estratégias educacionais vinculadas à reprodução do capital. A crítica impede assumir que toda proposta apresentada como flexível amplia direitos. Em certas formulações, flexibilizar pode significar oferecer trajetórias de valor desigual para ajustar sujeitos a expectativas restritas. A posição defendida aqui distingue a flexibilização dos meios de ensino da redução do horizonte de formação. A diferença entre ambas não pode ser estabelecida pelo nome do programa; exige examinar o que efetivamente se torna ensinável e acessível.

Negreiros e colaboradores (2024) discutem o lugar das competências e habilidades em documentos curriculares do ensino médio a partir de Arendt. Sua análise ajuda a identificar a pressão por finalidades imediatas de inserção no mercado. O problema não é ensinar a agir em situações concretas. É tomar a utilidade antecipada como medida suficiente do valor de aprender. Quando essa medida se associa a expectativas capacitistas, conhecimentos considerados abstratos podem ser retirados justamente de quem mais depende da escola para encontrá-los.

Diferenciação do Ensino e Responsabilidade pela Formação

A tese precisa enfrentar uma objeção prática: garantir o encontro com conhecimentos complexos não seria impor exigências indiferentes às necessidades de cada estudante? A objeção seria procedente se complexidade significasse extensão de conteúdo, velocidade ou exigência de um único desempenho. Neste estudo, complexidade designa a possibilidade de estabelecer relações, compreender problemas e participar de uma investigação em níveis progressivos. Os meios de realização e a amplitude dos objetivos podem variar. O que se recusa é concluir previamente que determinadas pessoas só podem ocupar-se de atividades sem relação com o trabalho intelectual comum.

Considere-se uma situação hipotética de ensino de ciências em que a turma investiga alterações na qualidade da água. Um estudante pode participar comparando registros visuais ou táteis, utilizando comunicação alternativa ou trabalhando com um conjunto menor de informações. A exigência inclusiva não consiste em reproduzir todas as operações dos colegas. Consiste em preservar uma relação inteligível com o problema investigado, permitir que sua observação tenha consequência no trabalho coletivo e acompanhar o que novas mediações tornam possível. Colorir uma imagem de um rio, sem vínculo com a investigação, não se torna equivalente apenas por compartilhar o mesmo tema.

O exemplo não autoriza uma hierarquia simples entre atividades concretas e abstratas. Uma experiência sensorial pode produzir questões complexas, enquanto uma página de equações pode ser executada mecanicamente. A análise precisa considerar a finalidade, a mediação e a posição do estudante na atividade. A justiça curricular pergunta se há oportunidades de compreender relações e produzir significados, não se todas as tarefas apresentam a aparência tradicional de um exercício acadêmico. Esse critério impede usar o vocabulário da complexidade para reintroduzir uma medida única de desempenho.

Vieira e Ramos (2018) aproximam Educação Especial e currículo de uma crítica às formas de conhecimento que invisibilizam experiências. Seu trabalho contribui para questionar a distribuição desigual da legitimidade dos saberes. A tese aqui defendida não procura substituir todo conhecimento sistematizado pela experiência local. Propõe que o encontro entre eles seja uma questão pedagógica efetiva. O estudante precisa poder partir de sua experiência e também alcançar explicações que a ultrapassam, sem ser obrigado a negar a primeira para ter acesso às segundas.

Ramos e Lanuti (2023) propõem suspender classificações que fixam pessoas com e sem deficiência em posições previamente delimitadas. A suspensão é relevante quando abre a possibilidade de olhar para aquilo que ocorre no encontro educativo. Ela não deve, entretanto, apagar necessidades de recursos e direitos específicos. A classificação pode ser insuficiente para conhecer o sujeito e, simultaneamente, ter efeitos administrativos sobre o acesso a apoios. A questão curricular exige trabalhar essa tensão, evitando tanto o aprisionamento na categoria quanto a retirada de condições materiais em nome de uma igualdade abstrata.

O planejamento individualizado ocupa posição semelhante. A pesquisa sobre elaboração de Plano Educacional Individualizado e trabalho colaborativo apresenta resultados situados em um estudo de caso, indicando possibilidades de articulação da equipe (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Ela não demonstra a eficácia universal de um formulário ou de uma sequência fixa. Sua contribuição é mostrar que planejar pode produzir encontros e objetivos compartilhados. O risco aparece quando o plano individual deixa de mediar a relação com o ensino comum e passa a funcionar como documento de um currículo separado, cuja pertinência não retorna à discussão coletiva.

A primeira exigência para apreciar uma diferenciação é, portanto, sua conexão com os objetos de conhecimento e com as experiências coletivas. Essa conexão

pode assumir graus e formas distintas. Um objetivo específico de comunicação, por exemplo, pode ser trabalhado em uma atividade compartilhada de leitura, investigação ou debate. A participação não precisa ser imediata nem integral em todos os momentos. Precisa existir como horizonte efetivo do planejamento, acompanhado de oportunidades concretas e de exame das barreiras que dificultam sua realização.

A segunda exigência é a revisão das expectativas. O registro pedagógico precisa distinguir o que foi tentado, em quais condições e com quais respostas. A indicação genérica de que um estudante não acompanha a turma é insuficiente para justificar uma restrição duradoura. Sem essa distinção, a falta de recursos pode aparecer como característica do aluno e uma estratégia inadequada pode produzir o resultado que depois a legitima. Revisar não significa negar dificuldades persistentes. Significa impedir que elas adquiram o estatuto de destino por ausência de investigação pedagógica.

A terceira exigência é a responsabilidade compartilhada sobre a aprendizagem. Bezerra (2020) discute a caracterização histórica do profissional de apoio e os riscos de deslocar para esse agente atribuições curriculares que pertencem ao trabalho docente. A análise refere-se ao conjunto documental examinado pelo autor. O problema que ela permite formular permanece relevante: garantir cuidado e monitoria não equivale a organizar o ensino. O estudante pode estar acompanhado durante toda a jornada e, ainda assim, não dispor de uma relação pedagógica consistente com os professores de suas disciplinas.

Baglieri (2024), ao aproximar ensino, cuidado e estudos da deficiência, contribui para reconhecer que sustentar o acesso é parte do trabalho educativo. Essa aproximação desautoriza a oposição entre uma atividade supostamente intelectual e outra meramente assistencial. A organização do cuidado pode viabilizar a aprendizagem; sua invisibilidade pode inviabilizá-la. O argumento não dissolve competências profissionais. Exige que seu trabalho seja articulado, com reconhecimento das condições materiais e do tempo necessário para planejar o que a instituição frequentemente trata como ajuste individual.

A publicação do MEC sobre a escola comum inclusiva situa o projeto político-pedagógico e o atendimento especializado na construção de condições de participação (Ropoli *et al.*, 2010). Tomada como referência histórica de orientação, ela permite discutir a relação entre os serviços e a transformação da escola. Não é utilizada como descrição das práticas atuais de todas as redes. O critério deste ensaio acrescenta uma pergunta: as informações produzidas no atendimento especializado retornam ao planejamento do ensino e modificam o que se oferece ao estudante, ou permanecem em um circuito separado de acompanhamento?

Os cadernos do MEC relativos à aprendizagem e à valorização do saber do estudante colocam o trabalho pedagógico em relação com a comunidade e com a gestão escolar (Brasil, 2004a; Brasil, 2004b). Essas publicações não são normativas de avaliação individual da deficiência. Sua contribuição é mostrar que o currículo e a qualidade social da escola pertencem a uma discussão pública. A participação

de famílias e estudantes nessa discussão pode tornar visíveis exclusões que indicadores agregados ou documentos administrativos deixam de mostrar.

A quarta questão é a avaliação. Uma prova mede aprendizagem apenas mediante escolhas sobre linguagem, tempo, ambiente e critérios. Quando essas escolhas são tratadas como naturais, o resultado pode reunir conhecimentos construídos e barreiras não removidas, sem distinguir os dois. A acessibilidade da avaliação não constitui indulgência. É condição para tornar mais válida a interpretação do que o estudante sabe e do que precisa aprender. Ao mesmo tempo, a avaliação deve oferecer informações sobre o ensino, permitindo rever decisões que não produziram oportunidades suficientes de aprendizagem.

Considere-se uma situação hipotética na qual um estudante compreende uma relação histórica, mas enfrenta uma barreira para registrá-la por escrito no tempo estabelecido. Autorizar outra forma de expressão pode preservar o objeto avaliado. Em outra situação, a dificuldade incide sobre o próprio conceito, e a resposta exige novas mediações de ensino. A análise precisa distinguir essas possibilidades. Tratar toda dificuldade como barreira de formato seria tão insuficiente quanto tratar toda diferença de desempenho como ausência de conhecimento. A interpretação pedagógica demanda investigação, não presunção.

Há também a objeção da disponibilidade de recursos. Professores podem reconhecer a pertinência do argumento e não dispor de tempo, formação ou apoio para realizá-lo. Essa objeção identifica uma condição decisiva e impede moralizar o trabalho docente. A justiça curricular exige organização institucional e políticas de financiamento, não apenas disposição individual. Porém, a escassez não deve permanecer oculta sob uma descrição da incapacidade do aluno. Nomear a condição ausente permite deslocar a discussão para a responsabilidade por fornecê-la e para as alternativas provisórias que não abandonem a formação.

Oliveira e Mello (2024) analisam processos de recontextualização de discursos de inclusão em documentos políticos, evidenciando tensões entre currículo e acessibilidade. Sua investigação se refere a documentos e a um período determinados; não deve ser lida como retrato de toda regulamentação posterior. Para o argumento, ela mostra que a presença do vocabulário inclusivo não assegura sua tradução pedagógica. É necessário acompanhar o que ocorre quando a política se transforma em critérios de planejamento, contratação, organização do tempo e avaliação da aprendizagem.

Haas e Baptista (2025), ao reconstruírem a trajetória da política de Educação Especial entre 2008 e 2023, evidenciam desafios persistentes relativos ao atendimento especializado e à formação docente. A leitura histórica impede de representar a inclusão como consenso pronto ou como processo linear. As instituições elaboram respostas em meio a disputas sobre responsabilidades, recursos e concepções de educação. O direito à complexidade situa-se nesse terreno: uma exigência para examinar a direção dessas respostas, e não uma receita capaz de dispensar decisões coletivas.

O marco posterior ao período analisado por Haas e Baptista também precisa ser distinguido. O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação consolidada, vincula os

recursos de acessibilidade ao acesso ao currículo e à participação nas atividades escolares, além de definir a natureza complementar ou suplementar do atendimento especializado (Brasil, 2025). Essas disposições oferecem referência normativa atual, sem comprovar sua realização nas redes de ensino. A tese deste ensaio aprecia justamente o sentido pedagógico dessa realização.

A proposta tem limites. Não define quais conteúdos cada estudante aprenderá, não estabelece um procedimento único de avaliação e não resolve, por dedução filosófica, necessidades pedagógicas singulares. Também não permite concluir que toda diferenciação já existente seja indevida. Sua função é tornar criticáveis decisões que se apresentam como autoevidentes. Uma adaptação ganha legitimidade quando pode mostrar a relação entre as condições identificadas, as alternativas examinadas, os objetivos preservados e as possibilidades de revisão, reconhecendo o estudante como sujeito da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão curricular torna visível uma dimensão decisiva dos direitos humanos na educação: a distribuição das oportunidades de compreender e de interpretar o mundo. O reconhecimento formal do estudante é insuficiente quando não alcança seu lugar no trabalho de conhecimento. A tese defendida exige que as diferenças nos meios de ensinar sejam apreciadas em relação à participação intelectual que tornam possível e aos horizontes que mantêm abertos. Igualdade de pertencimento e diferenciação pedagógica podem fortalecer-se mutuamente quando esta última não funciona como restrição antecipada do futuro.

A contribuição do estudo está em distinguir três planos frequentemente confundidos: tornar um recurso acessível, individualizar uma mediação e reduzir o horizonte curricular. Os dois primeiros podem ser necessários à justiça; o terceiro exige uma justificação que não pode ser substituída pelo diagnóstico. A análise também mostrou que uma tarefa formalmente igual pode excluir, enquanto uma tarefa diferente pode ampliar a relação com o objeto comum. O critério relevante é a qualidade da oportunidade de aprender, considerada em suas condições concretas e em sua possibilidade de transformação.

Essa compreensão modifica o lugar da especialização. O conhecimento especializado tem relevância quando ajuda a compreender barreiras, elaborar recursos e transformar o ensino. Sua atuação perde parte de sua finalidade inclusiva quando se torna um destino separado para o estudante ou uma justificativa para que a classe comum deixe de assumir sua aprendizagem. O horizonte formativo não é a dissolução de toda competência profissional, mas sua articulação em torno de uma responsabilidade que permanece pública e coletiva.

A crítica ao capacitismo curricular também requer reconhecer sua relação com classe, raça, gênero e território. Expectativas reduzidas não incidem em um espaço social vazio. Elas podem reforçar trajetórias de privação anteriores à escola, enquanto a escolarização pode convertê-las em resultados apresentados como pessoais. Enfrentar esse processo exige que a instituição interrogue seus critérios

de normalidade e suas condições de ensino, sem abandonar a tarefa de oferecer conhecimentos que não estão igualmente disponíveis fora dela.

Para a formação docente, decorre uma exigência de investigação: aprender a distinguir dificuldade conceitual, barreira de acesso e efeito de uma oportunidade não oferecida. Essa distinção não se realiza apenas em cursos ou documentos. Requer tempos de planejamento, interlocução entre profissionais e participação dos estudantes na apreciação das condições de aprendizagem. Uma escola que admite rever suas expectativas preserva a possibilidade de reconhecer desenvolvimentos que sua classificação inicial não antecipou.

Pesquisas futuras podem examinar como objetivos individualizados se relacionam com os objetos de conhecimento trabalhados nas classes comuns, quais decisões são revistas ao longo do tempo e como estudantes participam dessa revisão. Esse programa não deve avaliar a inclusão por um único índice nem converter complexidade em uma escala abstrata de dificuldade. Pode contribuir para verificar se a diferenciação amplia o encontro com o conhecimento ou se organiza, sob uma linguagem inclusiva, novas formas de privação intelectual. O direito à educação se realiza também na recusa de definir previamente quem poderá compreender mais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 2004.

APPLE, Michael W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAGLIERI, Susan. **Ensino, Cuidado e Educação Inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141807, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141807vs01>.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Revised edition**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673–688, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; BECHE, Rose Clér Estivalet; SILVA, Solange Cristina da. **Os Sentidos Atribuídos à Deficiência por Profissionais da Educação Básica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141802, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141802vs01>.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: a social critique of the judgement of taste**. Tradução: Richard Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Tradução: Richard Nice. 2. ed. London: Sage, 1990.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2025. Texto consolidado, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 julho. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004a. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_02.pdf. Acesso em: 18 agosto. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_03.pdf. Acesso em: 18 agosto. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. **As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116975, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116975>.

CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.

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

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280098>.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: Macmillan, 1916.

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

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBET, François. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Seuil, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): Desafios Históricos e Atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0354, p. 1–16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0354>.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris: Gallimard; Seuil, 1995.

LEONTIEV, Alexei N. **Activity, consciousness, and personality**. Tradução: Marie J. Hall. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NEGREIROS, Heitor Lopes; AUER, Franceila; ARAÚJO, Vania Carvalho de; SANTOS, Wagner dos. **Competências e o Currículo do Ensino Médio: diálogos com Hannah Arendt.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e132540, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236132540vs01>.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0061, p. 1–18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Inclusão e filosofias da diferença: outro paradigma para a educação? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0324, p. 1–16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0324>.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280104, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280104>.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant: cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle.** Paris: Fayard, 1987.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4477/fasciculo_1_15841018257729_4477.pdf. Acesso em: 23 julho. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Edição comemorativa.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Flávia Faissal de; DANEZ, Débora. **Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. **Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131–151, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667534>.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Organização: Michael Cole *et al.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Thought and language.** Tradução e edição: Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education.** London: Routledge, 2008.