ISSN: 2358-8829

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AMPLA COMO PARADIGMA EDUCACIONAL

Marcio José de Lima Rezende Filho [1]
Ernani Nunes Ribeiro [2]

RESUMO

Este estudo problematiza os limites da concepção hegemônica de educação inclusiva, historicamente circunscrita ao campo da Educação Inclusiva (EI) e frequentemente reduzida ao acesso, à permanência e às adaptações destinadas a estudantes com deficiência. Em contraposição, propõe a categoria Educação Inclusiva Ampla (EIA), fundamentada na perspectiva de Ribeiro (2020), compreendendo a inclusão como um paradigma ético, político e epistemológico que atravessa as relações de poder, os processos de produção das diferenças e os mecanismos de exclusão presentes na escola e na sociedade. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de constituir uma política focalizada para assumir o compromisso com a transformação das estruturas que produzem desigualdades relacionadas à raça, classe, gênero, deficiência, sexualidade, territorialidade e demais marcadores sociais da diferença. Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise crítico-interpretativa da literatura especializada. O estudo dialoga com a intelecção da educação que defende saberes capazes de romper com monoculturas epistemológicas, assim como espaço de transgressão e emancipação. Objetiva-se discutir os fundamentos teóricos da Educação Inclusiva Ampla. A investigação parte das seguintes questões: em que medida a concepção tradicional de inclusão reproduz hierarquias e invisibiliza outras formas de exclusão? Quais contribuições a Educação Inclusiva Ampla oferece para a construção de uma escola comprometida com a pluralidade humana e a democratização dos saberes? Defende-se, como hipótese, que a ampliação do conceito de inclusão desloca o foco da adaptação do sujeito para a transformação das instituições e das epistemologias que sustentam processos de exclusão, reafirmando a diversidade não como objeto de intervenção, mas como fundamento constitutivo da experiência educativa democrática.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Educação Inclusiva Ampla, Epistemologias.

[1] Psicólogo Sanitarista. Educador. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa. Esp. em Educação Inclusiva. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PE, Brasil. Participante do Grupo de Pesquisa AFFECTIO/CNPQ/UFPE. ORCID: 0009-0002-0690-6172. E-mail: marcio.rezende@ufpe.br.;

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor e pesquisador do Centro Acadêmico de Vitória (CAV/UFPE), leciona Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação e Políticas Educacionais, integrando também o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/UFPE) e do ProfHistória (CFCH/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa AFFECTIO/CNPq/UFPE, desenvolve pesquisas sobre epistemologia das práticas educativas, inclusão mediada por Inteligência Artificial e experiências de sujeitos historicamente invisibilizados. Atua como autor, palestrante e consultor em inclusão educacional e acessibilidade comunicacional, sendo idealizador do curso de extensão "Tecendo o Futuro da Educação com Inteligência Artificial e Audiodescrição", financiado pelo MEC. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PE, Brasil. ORCID: 0000-0002-2160-2137. E-mail: ernani.ribeiro@ufpe.br.

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

Uma escola pode ampliar matrículas, oferecer adaptações e continuar organizando a vida coletiva por um modelo de estudante considerado normal. O problema emerge quando a diferença é reconhecida apenas depois de convertida em dificuldade a ser administrada: o aluno recebe uma atividade, mas não participa das decisões; está na turma, mas seu repertório não encontra legitimidade. Este artigo interroga essa distância entre presença institucional e pertencimento, tomando a Educação Inclusiva Ampla (EIA) como categoria para analisar as estruturas que distribuem oportunidades de aprender, falar e produzir conhecimento.

O tensionamento exige delimitar o alvo da crítica. A educação inclusiva não constitui um campo homogêneo nem se confunde com a educação especial. Ainscow (2020) discute inclusão e equidade como desafios dos sistemas de ensino, e a UNESCO (2020) sustenta uma compreensão que alcança diferentes formas de exclusão. Portanto, chamar determinada concepção de clássica não autoriza atribuir a toda a tradição inclusiva uma defesa da simples adaptação individual. Empregamos a expressão leitura restritiva para designar práticas que conservam regras institucionais e transferem ao estudante o principal trabalho de ajustamento.

Ribeiro (2020), ao investigar a trajetória de um professor universitário surdo, problematiza os paradoxos da inclusão excludente e a insuficiência de reduzir a experiência inclusiva às dimensões legais, políticas e técnicas. Sua reflexão sobre o encontro entre sujeitos oferece um fundamento para a ampliação aqui discutida. Em diálogo com essa contribuição, sistematizamos a EIA como orientação ética, política e epistemológica para analisar as relações entre sujeitos, saberes e instituições.

A sociologia da educação aprofunda o problema ao examinar como diferenças de origem se transformam em diferenças legitimadas de desempenho. Bourdieu e Passeron (2014) permitem interrogar o caráter aparentemente neutro dos critérios escolares; Dubet (2004) questiona a suficiência de um único princípio de justiça. A inclusão deixa, assim, de ser avaliada apenas pela capacidade de acolher novos públicos. Torna-se necessário perguntar o que a instituição exige como condição para reconhecer alguém como estudante competente e quem participa da definição desses critérios.

ISSN: 2358-8829

Há desenvolvimentos recentes que impedem apresentar essa ampliação como descoberta isolada. Lima e Mautone (2024) interrogam os fundamentos modernos do discurso sobre deficiência e propõem uma leitura interseccional. Santos, Barbosa e Ribeiro (2026) discutem a produção nacional sobre raça e deficiência, apontando tensões na abordagem das opressões articuladas. Esses trabalhos oferecem interlocuções para uma EIA que não transforme a diversidade em lista de grupos nem trate como equivalentes processos históricos distintos, como racismo, capacitismo, desigualdade econômica e discriminação de gênero.

A psicanálise acrescenta uma interrogação sobre o sujeito que permanece quando a escola acredita já conhecê-lo pelo diagnóstico, pela origem ou pelo comportamento. Voltolini (2011) discute as condições e os impasses do educar; Fernandes e Fonteles (2025) examinam o lugar do professor na inclusão de crianças autistas. O diálogo proposto não converte a escola em clínica. Permite discutir os limites do ideal de controle, as expectativas dirigidas ao aluno e as condições para que sua palavra não seja antecipadamente substituída pela descrição que os adultos fazem dele.

O objetivo geral é discutir os fundamentos teóricos da EIA como orientação educacional. Os objetivos específicos são examinar limites de leituras adaptativas da inclusão; articular contribuições sociológicas, epistemológicas e psicanalíticas; e formular critérios para analisar práticas institucionais. Pergunta-se: quando a inclusão preserva hierarquias sob a linguagem do acolhimento? Como ampliar seu alcance sem diluir os direitos específicos das pessoas com deficiência? Qual sentido pode assumir uma orientação pós-paradigmática em um texto que propõe a inclusão ampla como paradigma?

A hipótese é que a EIA ganha consistência quando relaciona transformação institucional, democratização dos saberes e reconhecimento da singularidade. A pesquisa é bibliográfica, qualitativa e crítico-interpretativa. A discussão identifica três tensões: universalidade e especificidade; reconhecimento e redistribuição; planejamento e indeterminação do sujeito. Como síntese conclusiva, propõe-se compreender o paradigma como horizonte de compromisso, e o pós-paradigmático como exigência de revisá-lo continuamente. A ampliação defendida não substitui apoios concretos por uma promessa abstrata de inclusão de todos.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Trata-se de estudo teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por pesquisa bibliográfica e análise crítico-interpretativa. O problema foi delimitado pela relação entre concepções de inclusão, produção institucional da diferença e possibilidades de participação. O trabalho não realizou entrevistas, observação de escolas, aplicação de instrumentos ou análise de dados pessoais. Seus resultados são categorias analíticas e proposições para investigação, construídas pela interlocução entre obras; não constituem comprovação empírica de uma política ou avaliação de eficácia de uma intervenção.

A busca dirigida foi realizada em 29 de outubro de 2026, mediante consultas a registros e textos disponíveis em repositórios universitários, SciELO, PePSIC, portais de periódicos e fontes institucionais. Foram mobilizadas expressões como educação inclusiva, barreiras atitudinais, interseccionalidade, psicanálise e inclusão escolar, associadas aos autores pertinentes ao problema. A seleção foi intencional: privilegiou fundamentos conceituais, diversidade de interlocuções e estudos recentes relacionados ao recorte. Não se apresenta protocolo de revisão sistemática ou levantamento exaustivo da produção.

O núcleo bibliográfico reúne 15 referências, distribuídas entre fundamentos da inclusão, sociologia e justiça educacional, crítica epistemológica e psicanálise em interface com a educação. A tese de Ribeiro (2020) foi consultada diretamente, especialmente nas discussões finais sobre inclusão socioeducacional e experiência. Nas demais fontes, a análise se limitou aos textos, trechos ou resumos efetivamente disponíveis. As limitações de acesso foram consideradas na extensão das afirmações, evitando atribuir aos trabalhos resultados ou conceitos não identificados no material consultado.

A análise ocorreu em quatro movimentos: delimitação dos conceitos e de suas diferenças; identificação das concepções de sujeito e instituição presentes nas obras; construção de contrapontos entre os campos; e formulação de critérios de leitura das práticas escolares. Distinguiram-se as contribuições expressas dos autores das interpretações desenvolvidas neste artigo. O quadro de resultados condensa tensões conceituais e perguntas institucionais. Por utilizar exclusivamente bibliografia pública,

ISSN: 2358-8829

não houve recrutamento de participantes ou produção de imagens de pessoas. A seleção narrativa e a ausência de validação em campo limitam o alcance das proposições.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão entre a garantia de direitos e a conservação da norma

Ainscow (2020) situa a inclusão e a equidade na transformação dos sistemas, enquanto a UNESCO (2020) discute barreiras que afetam diferentes estudantes. Essas contribuições indicam que a oposição entre uma inclusão sempre restrita e uma EIA inteiramente nova seria teoricamente frágil. A distinção produtiva está entre orientações que revisam condições de participação e usos administrativos que tomam a matrícula ou o encaminhamento especializado como prova suficiente de inclusão. A crítica deste trabalho dirige-se a esses usos e a seus efeitos institucionais.

Isso requer preservar o lugar da educação especial e da acessibilidade. Um recurso de comunicação, uma tecnologia assistiva ou uma adaptação avaliativa podem constituir condições fundamentais para o exercício de um direito. O problema não reside em sua especificidade, mas em seu isolamento diante de outras relações de exclusão. Quando a escola considera concluída sua responsabilidade porque disponibilizou um apoio, pode deixar de examinar currículo, relações entre pares e oportunidades de autoria. A EIA exige relacionar esses planos, sem declarar dispensável aquilo que torna a participação materialmente possível.

Ribeiro (2020, p. 168) propõe repensar a educação "não apenas no processo de adaptação da educação tradicional". Essa formulação orienta o deslocamento do sujeito supostamente inadequado para a configuração das relações que o recebem. A tese também permite considerar a experiência afetiva como dimensão da inclusão, sem reduzir a instituição à boa vontade de seus agentes. Em nossa leitura, a empatia precisa adquirir consequências organizacionais: produzir escuta, revisão de expectativas e compromissos sustentados, em vez de depender exclusivamente da disposição pessoal de um professor.

Reprodução, justiça e reconhecimento como problemas educacionais

Bourdieu e Passeron (2014) analisam as relações entre sistema de ensino, legitimação cultural e reprodução das desigualdades. Essa perspectiva permite perguntar como critérios de linguagem, apresentação e desempenho podem reconhecer como

ISSN: 2358-8829

mérito disposições cuja aquisição depende de condições desigualmente distribuídas. O argumento não determina que todo percurso esteja previamente encerrado. Para este artigo, ele exige examinar o trabalho institucional que converte uma referência cultural particular em parâmetro geral de competência, dificultando a identificação das barreiras por quem as toma como naturais.

Ribeiro, Simões e Paiva (2017) mobilizam a sociologia de Bourdieu para discutir barreiras atitudinais e os limites das instituições diante de estudantes que se afastam do padrão esperado. O obstáculo pode estar na relação, embora seja atribuído ao corpo ou à capacidade do aluno. A EIA amplia essa interrogação: quais disposições escolares permanecem intocadas quando a diferença é administrada por encaminhamentos individuais? A ampliação aqui proposta não apaga o recorte da deficiência; investiga como seus mecanismos se articulam a outras hierarquias no cotidiano.

Dubet (2004) mostra a complexidade da justiça escolar e dos princípios pelos quais ela é definida. Essa contribuição impede equiparar tratamento idêntico a oportunidade equivalente ou concluir que a abertura de uma competição torna seus resultados automaticamente justos. Fraser (2007), ao relacionar reconhecimento e redistribuição sob a exigência de paridade participativa, oferece outro contraponto: valorizar uma identidade sem alterar condições materiais pode conservar a subordinação. A EIA precisa, portanto, formular conjuntamente perguntas sobre recursos, estatuto de interlocução e participação nas relações escolares.

Pluralidade dos saberes e diferença sem essencialização

Santos (2002) discute formas de produção de ausências e a possibilidade de reconhecer experiências desqualificadas por uma racionalidade hegemônica. Sua contribuição permite interrogar o que a escola considera inexistente, atrasado ou irrelevante antes mesmo de promover um debate. Neste ensaio, democratizar saberes não significa abandonar critérios de argumentação e verificação. Significa tornar discutível quem define as perguntas legítimas, quais experiências podem formular problemas e como diferentes conhecimentos participam da produção de explicações sem serem reduzidos a ilustrações decorativas.

Freire (1996) articula autonomia, ética docente e respeito aos saberes dos educandos. bell hooks (2013) discute a educação como prática da liberdade e o

ISSN: 2358-8829

enfrentamento de fronteiras de raça, gênero e classe. A aproximação dessas contribuições orienta uma inclusão que alcança as relações de ensino e a produção do conhecimento. O reconhecimento dos repertórios dos estudantes exige trabalho pedagógico: não consiste em presumir que uma identidade produz automaticamente um saber homogêneo ou que o professor deva abdicar de sua responsabilidade de ensinar e ampliar referências.

Lima e Mautone (2024) relacionam a concepção moderna de sujeito ao discurso sobre deficiência, defendendo atenção às questões interseccionais. Santos, Barbosa e Ribeiro (2026) identificam limites de leituras essencialistas na produção sobre raça e deficiência. Em diálogo com esses trabalhos, propomos distinguir a articulação das opressões de sua simples soma. Uma estudante negra com deficiência não vive duas experiências independentes que apenas se acumulam; as expectativas sobre seu corpo, sua autonomia e sua capacidade podem ser constituídas nessa relação específica, a ser investigada em contexto.

A contribuição da psicanálise e os limites do aluno antecipadamente conhecido

Voltolini (2011) discute a relação entre psicanálise e educação a partir dos impasses do educar. Sua contribuição permite questionar a fantasia de uma técnica capaz de antecipar integralmente o estudante e garantir os efeitos da transmissão. O reconhecimento da dimensão inconsciente não autoriza desistência pedagógica: introduz um limite ao domínio do educador e uma atenção ao que escapa de suas previsões. A EIA encontra aí uma exigência de revisar interpretações quando a experiência do estudante contradiz o lugar que lhe foi atribuído.

Kupfer e Petri (2000) interrogam a escolarização e suas relações com a constituição de lugares sociais para a criança. Fernandes e Fonteles (2025) discutem expectativas docentes, inclusão de crianças autistas e o risco de o diagnóstico anteceder o encontro. Mobilizamos essas contribuições para diferenciar singularidade de individualização administrativa. A primeira exige acolher uma resposta que não se esgota na categoria; a segunda pode apenas distribuir tarefas particulares, mantendo intacta a forma de reconhecer quem as realiza. As formulações históricas devem ser lidas criticamente, sem generalizar concepções clínicas antigas sobre o autismo.

A interlocução entre sociologia e psicanálise permanece uma tensão, e não uma fusão explicativa. A primeira investiga relações, posições e condições socialmente

ISSN: 2358-8829

produzidas; a segunda interroga a singularidade e o não domínio do sujeito sobre si. Uma análise exclusivamente estrutural pode deixar sem escuta respostas singulares; uma interpretação exclusivamente intrapsíquica pode ocultar o peso das desigualdades. Nossa proposta é manter ambas as perguntas ativas, sem transformar conflitos escolares em diagnósticos nem substituir apoios educacionais por uma exigência de tratamento clínico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva Ampla como reorganização do problema

O primeiro resultado da análise consiste em deslocar a unidade de avaliação da inclusão: do aluno admitido para as relações que tornam sua participação possível. Essa mudança não invalida indicadores de acesso ou permanência. Exige articulá-los a perguntas sobre aprendizagem, autoria, proteção diante da discriminação e participação na definição das regras. Uma escola pode ter bons registros de matrícula e, ainda assim, reservar a determinados estudantes atividades sem continuidade curricular. A distância entre o direito anunciado e a experiência vivida deve constituir objeto de investigação.

O segundo resultado é o reconhecimento de que uma inclusão ampla não se sustenta pela eliminação das diferenças entre os campos que a compõem. Redistribuição de recursos, enfrentamento ao racismo, acessibilidade e reconhecimento de expressões de gênero não são ações intercambiáveis. A EIA precisa identificar a operação específica de cada barreira e, ao mesmo tempo, suas articulações. O Quadro 1 organiza esse tensionamento como ferramenta conceitual: suas perguntas são propostas para pesquisa e planejamento, sem constituir um instrumento já validado ou uma classificação definitiva de escolas.

Quadro 1 - Tensões analíticas entre leituras restritivas e a Educação Inclusiva Ampla

Questão	Leitura restritiva	Tensionamento proposto pela EIA
Unidade da inclusão	Aluno admitido e adaptado à rotina.	Revisão das relações, recursos e critérios que organizam a participação.

Diferença	Atributo individual que explica a dificuldade.	Relação entre singularidade, condições sociais e produção institucional de barreiras.
Apoios	Encaminhamento que encerra a responsabilidade da escola.	Apoios específicos articulados ao currículo e à responsabilidade compartilhada.
Conhecimento	Repertório legítimo definido previamente pela instituição.	Critérios de validade discutíveis e pluralidade de sujeitos produtores de saber.
Avaliação	Conformidade do aluno com uma expectativa uniforme.	Acompanhamento da aprendizagem e das condições efetivamente oferecidas.
Gestão	Decisão sobre o estudante sem sua participação.	Escuta acessível e incidência dos sujeitos na revisão das práticas.

Fonte: Autores (2026)

As posições do quadro são construções analíticas, não retratos completos de toda experiência inclusiva existente. Uma mesma instituição pode apresentar avanços em acessibilidade e práticas excludentes na avaliação, ou participação estudantil e omissão diante do racismo. O propósito da comparação é localizar contradições que seriam invisíveis em um julgamento único de escola inclusiva ou não inclusiva. Essa leitura processual impede tanto a celebração automática de uma política quanto a desqualificação de conquistas parciais que precisam ser preservadas e ampliadas.

Universalizar o direito sem dissolver necessidades específicas

Uma tensão decisiva aparece quando o princípio de incluir todos é utilizado para recusar qualquer diferenciação. Se todos recebem o mesmo material, a escola pode interpretar uma demanda de acessibilidade como privilégio; se toda diferença é encaminhada ao especialista, pode retirar o estudante das relações comuns de aprendizagem. Propomos que a EIA enfrente os dois movimentos. O compromisso universal se realiza por condições concretas e, por vezes, diferenciadas, cuja finalidade é ampliar a participação e o acesso ao conhecimento, e não produzir circuitos permanentes de menor expectativa.

Essa proposição tem consequência distributiva. Recursos humanos, tempo de planejamento, acessibilidade comunicacional e materiais precisam integrar as decisões institucionais. A abertura à diferença não deve depender do trabalho extraordinário e invisível de um docente isolado. Como desdobramento da interlocução com Fraser (2007), a análise precisa perguntar quem suporta o custo da inclusão e quem pode decidir sobre sua distribuição. Uma proposta que valoriza identidades, mas conserva a escassez de condições, corre o risco de converter o reconhecimento em linguagem compensatória.

Um exemplo hipotético esclarece a articulação. Para uma estudante surda de território rural, disponibilizar interpretação pode ser necessário, mas não esgota os problemas de transporte, comunicação nas decisões da escola e acesso aos materiais. Cada barreira exige resposta específica; nenhuma pode ser presumida a partir da identidade da estudante. A investigação deverá ouvi-la sobre as condições vividas e verificar os procedimentos institucionais. O exemplo não deriva de participante real e ilustra como a ampliação preserva a especificidade linguística enquanto examina relações territoriais e materiais.

Escutar o sujeito sem responsabilizá-lo pela exclusão

A contribuição psicanalítica incide na forma como a escola recebe respostas que não coincidem com sua expectativa. Silêncio, recusa ou modos incomuns de participação não revelam por si mesmos incapacidade ou desinteresse. A escuta proposta exige perguntar pelo contexto e pelo sentido possível da resposta, sem pretender decifrar o inconsciente do estudante. A responsabilidade pedagógica permanece: criar possibilidades de trabalho, acompanhar o percurso e rever hipóteses. A singularidade não pode servir de justificativa para suspender indefinidamente o acesso aos conhecimentos escolares.

Em diálogo com Voltolini (2011) e Fernandes e Fonteles (2025), propomos que a formação docente inclua espaços de discussão de situações, nos quais o professor possa examinar suas expectativas e reconhecer limites sem ser culpabilizado. Essa escuta também precisa alcançar as condições de trabalho. A dificuldade não deve ser reduzida à resistência pessoal do educador, assim como não deve ser atribuída automaticamente à criança. O enfrentamento institucional envolve planejamento compartilhado, suporte e

ISSN: 2358-8829

responsabilidade da gestão, preservando a diferença entre uma reunião pedagógica e um atendimento clínico.

A aproximação com a sociologia evita transformar toda recusa em fenômeno intrapsíquico. Se um aluno é desautorizado repetidamente por seu modo de falar, a instituição deve investigar seus critérios de correção e suas relações de reconhecimento. A aproximação com a psicanálise impede concluir que a origem social determina integralmente a maneira como ele responderá. Manter essa dupla atenção constitui uma contribuição metodológica da EIA: formular hipóteses sobre as estruturas sem antecipar a experiência singular, acolhendo contradições que obriguem a própria instituição a rever sua interpretação.

Democratizar o saber e tornar a instituição revisável

No plano epistemológico, a ampliação exige diferenciar presença temática e autoridade de conhecimento. Uma escola pode incluir histórias de grupos marginalizados e continuar reconhecendo esses grupos apenas como objetos sobre os quais outros falam. Propomos examinar oportunidades de autoria, critérios de avaliação dos repertórios e participação na escolha dos problemas estudados. O diálogo com Santos (2002), Freire (1996) e hooks (2013) sustenta essa interrogação, sem dispensar o ensino sistemático ou tornar qualquer afirmação válida apenas por representar uma experiência.

A agenda de pesquisa decorrente pode combinar análise de currículos e avaliações, entrevistas acessíveis e observação de decisões pedagógicas. Interessa identificar se os estudantes conseguem contestar interpretações, obter resposta e acompanhar mudanças. A escuta é insuficiente quando os relatos são recolhidos sem consequências ou quando apenas as falas compatíveis com a expectativa institucional são reconhecidas. A EIA se torna investigável quando suas promessas podem ser confrontadas com práticas, recursos e experiências, incluindo situações em que as medidas adotadas produzem efeitos imprevistos.

É nesse ponto que o pós-paradigmático assume um sentido específico. Não designa o abandono de referências ou a declaração de que os paradigmas foram superados. Designa uma orientação reflexiva que impede o paradigma inclusivo de se converter em nova norma totalizante. Se a própria EIA decidir antecipadamente como toda pessoa deve pertencer, repetirá o mecanismo que critica. Seu compromisso ético

ISSN: 2358-8829

pode ser sustentado; suas categorias, procedimentos e indicadores precisam permanecer abertos à revisão pelos sujeitos afetados e pelas investigações realizadas.

A contribuição pretendida é, portanto, uma articulação crítica entre direitos, condições materiais, pluralidade epistêmica e singularidade. Não se reivindica ineditismo absoluto nem superação de todas as correntes inclusivas. A proposição permanece limitada pela seleção bibliográfica e pela ausência de estudo empírico. Pesquisas futuras deverão examinar em que condições essa articulação altera práticas e amplia a participação, inclusive quando há conflitos entre demandas. A amplitude da inclusão só terá valor explicativo se permitir identificar responsabilidades mais precisas, em vez de multiplicar declarações gerais de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sustenta que os limites da inclusão devem ser examinados em suas concretizações e em seus pressupostos de normalidade, sem reduzir um campo heterogêneo à adaptação de estudantes com deficiência. A EIA foi desenvolvida como orientação que articula contribuições já existentes e interroga as relações pelas quais a instituição define capacidade, pertencimento e legitimidade. A perspectiva de Ribeiro (2020) oferece um fundamento para deslocar a atenção da inserção formal para a experiência, em diálogo com a sociologia da educação e com a psicanálise.

O tensionamento construído evidencia que ampliar o alcance da inclusão exige preservar apoios específicos, enfrentar desigualdades materiais e rever critérios de reconhecimento. A sociologia contribui para desnaturalizar hierarquias; a crítica epistemológica permite interrogar ausências e autoridades; a psicanálise introduz o limite de qualquer definição total do sujeito. A aproximação permanece produtiva quando cada campo conserva suas perguntas e quando a singularidade não substitui os direitos, assim como os direitos não autorizam antecipar integralmente a experiência de quem os exerce.

Conclui-se que a EIA pode funcionar como horizonte de compromisso e revisão institucional. Sua dimensão pós-paradigmática consiste em impedir que esse horizonte se feche em um modelo definitivo de humanidade ou de escola. A contribuição para o campo está na sistematização das tensões e dos critérios propostos, cuja aplicação requer investigação com comunidades escolares. Uma educação inclusiva ampla deverá

ser avaliada pela transformação das condições de participação, aprendizagem e autoria, mantendo a pluralidade humana como fundamento da vida educativa democrática.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587. Disponível em: https://eprints.gla.ac.uk/203227/. Acesso em: 29 out. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/4635. Acesso em: 29 out. 2026.

FERNANDES, Maria Luiza Sobral; FONTELES, Camila Santos Lima. Papel do professor na inclusão de crianças autistas na escola: uma discussão à luz da psicanálise. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 73, e27688, p. 1-17, 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/2025.27688. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27688. Acesso em: 29 out. 2026.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117. Disponível em: https://revistas.usp.br/estic/pt_BR/article/view/60918. Acesso em: 29 out. 2026.

LIMA, André Luís de Souza; MAUTONE, Guilherme. Educação, subjetividade e discurso científico sobre deficiência: uma saída interseccional. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 24, p. 1-15, e-1982-4017-24-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-21. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/fGLZDrnpqCLT6TzhbphnpQb/. Acesso em: 29 out. 2026.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo**: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://attena.ufpe.br/handle/123456789/38243. Acesso em: 29 out. 2026.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669. Acesso em: 29 out. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.1285. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/1285. Acesso em: 29 out. 2026.

SANTOS, Vitória Motta Bernardo Benjamin dos; BARBOSA, João Victor Correia; RIBEIRO, Ernani Nunes. Panorama da produção científica nacional sobre raça e deficiência: uma análise interseccional (2014-2024). **Sala 8**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 146-163, 2026. DOI: https://doi.org/10.70678/sala8.v1i10.1556. Disponível em: https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/1556. Acesso em: 29 out. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/4028105. Acesso em: 29 out. 2026.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.