

POLYPHONIA



POLYPHONIA
Publicación del Centro de
Estudios Latinoamericanos
de Educación Inclusiva.



Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile

TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 30 de octubre, 2019]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyfónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 3, Núm. 3, Noviembre-Diciembre 2019, págs.193-209

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 05 de mayo, 2019

Fecha primera revisión: 21 de mayo, 2019

Fecha segunda revisión: 12 de junio, 2019

Fecha tercera revisión: 13 de agosto, 2019

Fecha de aceptación: 16 de septiembre, 2019

Publicada: 01 de noviembre, 2019


Educação inclusiva na mudança do paradigma da epistemologia clássica

Jesse Budin

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Bolsista Capes, Brasil.

E-mail: jessebudin@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1499-0570>

Leonel Piovezana

Doutor em Desenvolvimento Regional. PPGE da UNOCHAPECÓ, Chapecó, Santa Catarina, Brasil

Doutor, UNISC, Brasil.

E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>

Resumo

A educação inclusiva influencia no paradigma da epistemologia clássica? Essa é a questão problematizadora do presente estudo. Os objetivos são os de analisar o percurso histórico da inclusão e do conhecimento que vão se elaborando, valorizando, respeitando e

refletindo sobre as diferenças. Pesquisa qualitativa com estudos bibliográficos e literários à luz de reflexões vivenciadas, sentidas no corpo. Abordar educação inclusiva não é substituir a educação especial, uma vez que a primeira é resultado da segunda, mas, sim, dar condições para que as pessoas possam operar com o conhecimento de forma universal, de maneira que não haja a exclusão devido a alguma deficiência física ou limitação intelectual, e sim integração entre os envolvidos. Uma vez que as pessoas que ficavam à margem da sociedade sendo somente coadjuvantes tornam-se protagonistas de suas próprias histórias, isso resulta na democratização do ensino e a sustentação do paradigma da inclusão. O objetivo central da educação especial é ser inclusiva, de modo que o sujeito possa ser tal como os outros são, com sonhos a serem realizados, metas a serem conquistadas. A epistemologia clássica está amparada na racionalidade que, em certa medida, faz classificação e seleção entre os melhores, ignorando, por vezes, as especificidades dos sujeitos, contrapondo-se ao que se espera de uma educação inclusiva, que é a igualdade e equidade daqueles que historicamente ficaram e ainda estão à margem da sociedade. O texto está dividido em dois principais tópicos: o primeiro descreve a trajetória da educação especial à inclusiva, contextualizando com a realidade do final da segunda década do século XXI; o segundo explicita a constituição histórica da episteme e suas contradições acerca de uma epistemologia inclusiva. O resultado deste estudo possibilita reflexões acerca da necessidade de uma epistemologia voltada para a inclusão de todos, atendendo as especificidades de cada aluno, produzindo, assim, maior conhecimento de realidades vivenciadas por pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Palavras-chaves: *educação inclusiva; epistemologia clássica; epistemologia inclusiva.*

La Educación inclusiva en el cambio de paradigma de la epistemología clásica

Resumen

¿La educación inclusiva influye en el paradigma de la epistemología clásica? Problematicación de la cuestión del presente estudio. Los objetivos son analizar el camino histórico de la inclusión y el conocimiento que será elaborado, valorando, respetando y reflejando acerca de las diferencias. Investigación cualitativa con estudios bibliográficos y literarios a la luz de reflexiones experimentadas, sentidas en el cuerpo. Abordar la educación inclusiva no es reemplazar la educación especial, ya que la primera es el resultado de la segunda, más sí, proporcionar condiciones para que las personas puedan operar con conocimiento de una manera universal, de modo que no haya exclusión debido a alguna discapacidad limitación física o intelectual, y sí integración entre los implicados. Dado que las personas que se encontraban al margen de la sociedad siendo sólo coadyuvante, se convierten en protagonistas de sus propias historias, resultado de la democratización de la enseñanza y el apoyo del paradigma de la inclusión. El objetivo central de la educación especial es ser inclusivo, para que el sujeto pueda ser igual que otros, con sueños que hacer, metas que conquistar. La epistemología clásica se apoya en la racionalidad que, en cierta medida, clasifica y selecciona entre los mejores, a veces ignorando las especificidades de los sujetos, opuestos a lo que se espera de una educación inclusiva, que es la igualdad y la equidad De aquellos que históricamente se han quedado y siguen en los márgenes de la

sociedad. El texto se divide en dos temas principales: el primero describe la trayectoria de la educación especial a inclusiva, contextualizando con la realidad del final de la segunda década del siglo XXI; La segunda es una explicación de la constitución histórica de Episteme y sus contradicciones sobre una epistemología inclusiva. El resultado de este estudio permite reflexiones sobre la necesidad de una epistemología centrada en la inclusión de todos, teniendo en cuenta las especificidades de cada alumno, produciendo así un mayor conocimiento de las realidades experimentadas por personas con cualquier tipo de discapacidad.

Palabras clave: *educación inclusiva; epistemología clásica; epistemología inclusiva.*

Introducción

As sociedades contemporâneas têm dedicado esforços para a constituição e manutenção da educação inclusiva, melhorando o acesso para todos e auxiliando para potencializar a aprendizagem das crianças e dos estudantes com ou sem dificuldades motoras, visuais, auditivas ou intelectuais.

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil começam com maior intensidade na década de 1990, com a promulgação de leis e decretos que, de certa maneira, asseguram o acesso de pessoas com deficiência na escola regular, pois esses públicos foram e são historicamente excluídos (Dias, Rosa & Andrade, 2015).

A educação inclusiva tornou-se componente de debates no âmbito educacional, buscando elementos com os quais possa haver a constituição de uma epistemologia inclusiva, rompendo, assim, com a epistemologia clássica, que, em certa medida, fazia a seleção dos melhores, tornando-se exclusiva (Figueiredo, Poulin & Boneti, 2017).

A educação especial não perde seu espaço com o advento da educação inclusiva, pois as especificidades são distintas, a primeira prepara o processo e acesso para a segunda. Há também sujeitos que não terão condições de serem inseridos na educação regular, com isso o atendimento específico e especializado ficará sob a responsabilidade da educação especial.

Para que haja o processo de inclusão na educação, há a necessidade de cooperação de toda a comunidade escolar: estudantes, pais, diretores, supervisores, pedagogos e professores. O envolvimento de toda a comunidade escolar é o ponto de partida para o sucesso de cada pessoa com deficiência.

A promoção da educação inclusiva será de fato firmada quando praticada a valorização social do estudante, ou seja, quando o sujeito com deficiência entender que ele é importante para a escola e para a sociedade. “Esta valorização do papel social do aluno repousa sobre a noção de contribuição que engloba em si mesma a noção de cooperação constantemente convocada na literatura que trata da educação inclusiva.” (Figueiredo, Poulin & Boneti, 2017, p. 968).

A presente pesquisa está subdividida em duas etapas. A primeira apresenta o que é a educação especial e inclusiva, suas fases históricas principalmente no Brasil, sua importância e como deve acontecer; a segunda parte constitui-se de uma visão sobre o processo histórico da produção de conocimiento; epistemologia clássica com sua crise na

contemporaneidade e suas formas de exclusão frente à perspectiva de uma epistemologia da educação inclusiva.

Educação inclusiva

O debate sobre inclusão escolar está presente nos diálogos entre os intelectuais envolvidos com a educação. “Historicamente, renomados pesquisadores, de várias correntes filosóficas, debruçaram-se sobre o tema na incessante busca de possíveis soluções para resolver um dos grandes, se não o maior, problema da educação brasileira [...]” (Chaves & Marques, 2017, p. 98).

Com fortes características educacionais do período colonial, o Brasil mantém processos de exclusão de pessoas com deficiência (PCDs), que ao longo da história estiveram à margem da sociedade à mercê da própria sorte, que ainda apresentam dificuldades em serem aceitas e reconhecidas como capazes, principalmente nas escolas e universidades.

O modelo europeu do período Brasil colônia perdura com intensidade nesse final da segunda década do século XXI, principalmente quando impactado pelo sistema econômico adotado. A escola se torna um local de adestramento, treinando o educando a conquistas financeiras, ou seja, a escolha de uma profissão cujo rendimento e lucro são tidos como fim único.

[...] Desde a consolidação do modo capitalista de produção (meados do século XIX), nos principais países da Europa Ocidental e da América do Norte, com a ascensão da burguesia como classe dominante, esta passou a utilizar a educação como um dos elementos para propagar sua ideologia e contribuir na manutenção da ordem que havia estabelecido (Lopes, 2014, p. 739).

Nesse cenário educacional, o objetivo é selecionar somente os melhores, aqueles estudantes que se destacam, que não apresentam dificuldades educacionais, a inclusão de PCDs torna-se uma utopia.

[...] É inerente à filosofia da educação participar do debate, ocupando uma posição questionadora e reflexiva sobre o porquê, o como e o para quê os discursos inclusivos ganharem tanto espaço nos debates nas mais diversas organizações humanas. Para a filosofia da educação, a educação inclusiva, ainda que temática atual e recorrente, carece de efetividade nas ações. Nos contextos da atual estrutura organizativa da sociedade, o sonho inclusivo aparece como somente um potencial e não um possível (Strieder & Nogaro, 2016, p. 62).

A educação especial no Brasil demorou significativamente para se tornar efetiva, para atender as especificidades dos alunos que necessitavam de um atendimento especializado, diferenciado e adaptado, sendo que somente em meados do século XX os movimentos relacionados ao acolhimento de pessoas com deficiência, lentamente, começaram a despontar.

De acordo com Macena, Justino e Capellini (2018), após um longo tempo marcado pelo abandono das PCDs, a medicina especializada garantiu o direito de atendimento diferenciado às especificidades de cada deficiência, tornando-se um estopim para a

educação, começando a construção de um novo paradigma educacional, reconhecido como inclusão.

Para Lopes (2014), motivado pelos movimentos inclusivos dos Estados Unidos, onde sujeitos com superdotação e com distúrbios estavam sendo incorporados à educação, no Brasil, na década de 1970, a educação especial passou por um processo de reconhecimento e crescimento principalmente com a ampliação da rede privada, estabelecendo classes e instituições especiais, resultando, com isso, a instalação de um subsistema de educação.

[...] Essa expansão se deu, dentre outros fatores, pelo modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com fortes investimentos estrangeiros; com a formação de conglomerados econômicos que levaram à crescente concentração de renda; pelos processos desordenados de urbanização; pelo surgimento de enormes bolsões de pobreza nos grandes centros urbanos (Lopes, 2014, p. 740).

Conforme Macena, Justino e Capellini (2018), nas mudanças nas estruturas escolares proporcionadas pelos acontecimentos históricos e sociais, evidencia-se a diversidade, resultado da democratização do ensino.

Corroborando, Lopes (2014) comenta que, com a ascensão da democratização do ensino e a universalização da escola, concomitantemente, houve a indicação para a criação da educação especial, ofertando um entendimento especializado para pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência e também para aqueles que não se adequavam a escola. Isso se tornou um paradoxo, pois estes espaços específicos acabaram legitimando a exclusão, uma vez que os indivíduos que não se encaixavam nos padrões impostos pela sociedade eram direcionados para esses espaços, maximizando a seletividade social, em que os diferentes ou anormais ficariam separados dos demais.

Ao longo da história, grande parte da população das camadas inferiores da sociedade era e ainda são indicadas para a educação especial, pois alguns as consideram desajustadas. “Nosso sistema escolar que sempre demonstrou pequena capacidade de provimento dessa população socialmente construída como diferente, vem colaborando para o perverso processo de seletividade e exclusão social” (Lopes, 2014, p. 740).

Percebe-se que, no momento histórico-cultural citado, a educação especial se tornou uma manobra de exclusão, abrangendo um macrogrupo, incluindo pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, sujeitos com dificuldades de adequação que em certa medida atrapalhava o andamento desejado. Contudo, atualmente a educação especial preconiza a democratização, no sentido de integração entre os alunos, preparando-os para gozar dos direitos e deveres da convivência em sociedade.

Para Martins e Leite (2014), a democratização do ensino objetiva-se a promoção de um sistema escolar inclusivo, onde possa haver a compreensão dos indivíduos que são diferentes dos demais, promovendo maior socialização, inclusão e oportunidades para que todos aproveitem o ambiente escolar, mas principalmente que consigam desenvolver-se com excelência.

Uma vez que as pessoas que ficavam à margem da sociedade, sendo somente coadjuvantes, tornam-se protagonistas de suas próprias histórias, isso resultou na democratização do ensino e a sustentação do paradigma da inclusão. O objetivo central da

educação especial é ser inclusiva, de modo que o sujeito possa ser tal como os outros são, com sonhos a serem realizados, metas a serem conquistadas.

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

“Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência” (Nunes, Saia, & Tavares, 2015, p. 1109). De acordo com Camargo (2017), a inclusão é um paradigma, e com isso traz junto algumas vantagens sociais, que de certa maneira favorece as relações de solidariedade e colaboração dos envolvidos. Ou seja, eles não são passivos, no sentido da ação, pois agem sobre o meio em que estão dialeticamente, transformando-os e sendo transformados.

A educação inclusiva é democrática, busca aperfeiçoar o processo de cidadania, maximizando os direitos e a liberdade, com acesso ao ensino de qualidade, respeitando a história e cultura de cada sujeito, ou seja, um processo que responde à diversidade das especificidades de cada aluno, visando equidade, e não discriminação. É uma escola para todos, não apenas para o estudante com deficiência, e sim para todos (Souza & Pletsch, 2017).

[...] Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. (Sofiato & Angelucci, 2017, p. 285).

A partir das últimas décadas do século XX, a temática de inclusão vem ganhando evidência e importância em todo mundo, tornando-se um movimento social, sobretudo, político, buscando garantir os direitos às PCDs, possibilitando exercícios plenos do que lhes é justo, como: acessibilidade, inserção no mercado de trabalho, acesso à cultura, principalmente a educação (Figueiredo *et al.*, 2011).

Na declaração dos Direitos Humanos está clara a defesa pela igualdade e os direitos fundamentais das pessoas, igualdade que não está relacionada às características das pessoas, e sim aos direitos que cada uma possui, sendo que a inclusão é um direito para pessoas com algum tipo de deficiência (Sanini, Safuentes & Bosa, 2013).

O direito ao acesso à educação de qualidade, que seja inclusiva com equidade, é chave fundamental para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, uma vez que o ensino pode redimensionar as possibilidades futuras de tal sujeito, com a inclusão no mercado de trabalho por meio de uma profissão, dando-lhe condições de custear suas necessidades; a independência intelectual, social e política. O não acesso pode levar ao outro polo que é a marginalização, que, em certa medida, é histórica, a dependência econômica do estado, já que esse indivíduo não possui qualificação profissional; a falta de competência social (Camargo, 2017).

As pessoas com deficiência são sujeitos que carregam seus anseios como os demais, com desejos, medos, possuindo concepções ideológicas e seus próprios gostos. “Exaltar

apenas essa característica desmerece as conquistas, as capacidades, a própria singularidade do sujeito” (Nunes, Saia & Tavares, 2015, p. 1110).

Além das PCDs, a educação inclusiva visa atender todas as pessoas, ela se estende ao macrogrupo de estudantes, sejam eles negros ou brancos, heterossexual ou homossexual, índios etc., ou seja, pessoas reais, principalmente aquelas que historicamente são excluídas da sociedade e do processo de ensino, respeitando as diversidades, singularidades, histórias e culturas que cada sujeito carrega (Souza & Pletsch, 2017).

De acordo com Lasta e Hillesheim (2014), a inclusão escolar, por vezes, se torna um tema polêmico, pois existem diversas visões opinativas de como deve se desenrolar, há também observações conservadoras nas quais criam impossibilidades para o processo ocorrer, causando com isso um travamento, retardando a aceitação dos indivíduos que necessitam de um atendimento diferenciado. Corroborando, para Veiga Neto (2001), há uma necessidade de desnaturalização e uma desconstrução para poder compreender a contingência que há, pois elas vêm de relações que são instituídas social e discursivamente, pois são dificuldades duras que se assentam em práticas discursivas e não discursivas que são coesas e estáveis, sendo inevitável bases materiais.

A escola inclusiva foi criada a fim de respeitar as especificidades de cada indivíduo, assegurando o princípio da inclusão, garantindo, com isso, a permanência de todos os sujeitos de idade escolar na escola, respeitando as diferenças, sem o objetivo de transformá-los em normais (Lasta & Hillesheim, 2014). Observa-se que, além da indispensabilidade de acontecer a inclusão na educação básica, há a necessidade dela ocorrer nas Instituições de Ensino Superior (IES), para que o indivíduo possa se sentir parte integrante de uma sociedade, enaltecendo suas faculdades e otimizando-as.

A democratização do ensino, no acesso de crianças, jovens e adultos em todos os níveis de educação, bem como a permanência, vem sendo discutido no Brasil, tanto em movimentos sociais, quanto na política (Figueiredo *et al.*, 2011).

De acordo com Calheiros e Fumes (2016), a inclusão de PCD em universidades gera uma série de mudanças dentro e fora dos muros das IES, pois, historicamente, esse público possuía assistência somente na educação básica, ficando refém daquele conhecimento. Há necessidade de reflexão por parte das IES em relação ao atendimento dessas pessoas, para que todas possam obter as mesmas possibilidades de acesso ao sistema educacional.

A educação superior tem passado por transformações importantes como a implantação de cotas para alunos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência, sendo que, a partir da entrada, há necessidade de estratégias para a permanência, pois somente acesso à faculdade ou universidade não é garantia de que esses indivíduos adquiram conhecimento (Figueiredo *et al.*, 2011).

O ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, de certa forma, já se tem superado, com as cotas que auxiliam ingressar, no entanto, a permanência desses indivíduos na universidade é algo mais complexo, pois a adaptação desses, muitas vezes, não se concretiza. Assim, as causas são diversas, desde a acessibilidade até as dificuldades de aceitação social dos colegas, sendo que as pessoas com deficiência não se sentem parte do grupo, membro do processo, transcorrendo com isso a evasão, subtraindo o sucesso acadêmico (Coulon, 2017).

Para Figueiredo *et al.* (2011), o número de pessoas com deficiência que conclui o ensino superior ainda é reduzido, comparando com os que entram, com isso, a produção científica sobre esse tema, por sua vez, torna-se escassa, por falta de dados e experiências que auxiliem essas pesquisas. Há a necessidade de maior número de PCD ingressando e concluindo cursos de graduação e pós-graduação, colocando aos gestores e toda a comunidade acadêmica a importância necessária ao tema, para tratar de forma adequada a legislação vigente, mas principalmente as questões humanas e de direito.

A educação inclusiva, em certa medida, é reconhecidamente complexa, no sentido em que o conhecimento se dá no coletivo. Ou seja, muito semelhante ao tecido, o qual é cheio de malhas trançadas, sendo que essa complexidade é desestabilizadora, uma vez que provoca fissuras, desconstrói o que está pronto e acabado, desnaturaliza o que está como natural e desestabiliza as acomodações conservadoras (Strieder & Nogaro, 2016).

De acordo com Strieder e Nogaro (2016), para que a educação inclusiva consiga o êxito desejado, é necessário considerar o processo como algo semelhante ao tecer, ou seja, construídas pelo coletivo, onde cada sujeito, com sua manifestação cultural carregada de historicidade acumulada ao longo dos anos, possa entrelaçar suas experiências com o outro, de maneira que a diversidade que cada uma traz dará cor e malha ao processo.

Tentar fugir ou não aceitar essa complexidade nutrirá cada vez mais as desigualdades, pois, ao não desconstruir e desnaturalizar o que está como concreto, classificam-se binariamente os sujeitos em normais e anormais, sendo concomitantemente os anormais excluídos, pois fogem dos padrões naturalizados e construídos (Lasta & Hillesheim, 2014).

Há na cultura atual uma tentativa de moldar os sujeitos a um padrão, que muitos professores, conscientemente e inconscientemente, trabalham para uma homogeneização, ou seja, os diferentes precisam se transformar para chegar ao padrão dos normais. Quando isso não acontece, recebem adjetivos tais como: anormais, deficientes, incapazes ou inválidos (Camargo, 2017).

Para Veiga Neto (2001), existe uma ampla discussão de como os anormais – aqueles que possuem alguma característica diferente dos outros, como deficientes físicos, visuais, auditivos, intelectuais e motores – serão incluídos com os normais nas instituições de ensino.

Estes termos diferentes indicam que, apesar de políticas públicas tanto mundiais quanto nacionais terem sido idealizadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma lógica binária e dicotômica. Ou seja, confrontando o que se supõe normal em oposição ao anormal, isso independe da forma que se chamam: “cego, surdo, cadeirante, deficiente mental, deficiente físico, superdotado, dentre outras” (Lasta & Hillesheim, 2014, p. 142).

A normalidade é um padrão que foi criado para delimitar quais são os limites para estabelecer o que é anormalidade, portanto, “[...] marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (Thoma, 2005, p. 254).

Para Lasta e Hillesheim (2014), a palavra anormal vem sendo amplamente discutida tanto na psiquiatria e psicologia, quanto na pedagogia, relacionando principalmente a educação especial, no sentido de tornar inteligíveis as anormalidades, em que a escola inclusiva quer normatizar os anormais. Com isso, os indivíduos com necessidades

educacionais especiais devem ser incluídos num sistema que foi idealizado para os normais levando o conceito de escola inclusiva.

Foucault (2001, p. 73) afirma que:

[...] O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobre correção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

A quebra da dicotomia de normalidade e anormalidade, a superação de preconceitos de que indivíduos com limitações são incapazes ou inaptos deve ocorrer na educação inclusiva, pois o fim último da educação é o ser humano, seja ele deficiente ou não, que possa corroborar para a construção ativa de uma sociedade com menos discriminação e com mais humanização.

Para Strieder e Nogaró (2016), há a necessidade de maior reflexão em torno da diversidade, pois ela valoriza as singularidades, resultando, com isso, em uma maior aceitação do diferente em aspecto, mas igual em espécie. Quando isso ocorre, o respeito culmina em humildade que alcança atividades de colaboração e cooperação, reforçando, assim, o tecido social.

A educação é um direito universal, entendendo que a inclusiva possui a mesma característica, uma vez que todas as pessoas, independentemente da classe social, cor de pele, opção sexual, limitação física ou intelectual, devem estar na escola com os demais (Chaves & Marques, 2017).

Contribuições da epistemologia

De acordo com Tesser (1995), para compreender o que é epistemologia, inicialmente é necessário recorrer a etimologia da palavra. Assim, tem-se dois fragmentos: *logos* significa discurso e *episteme*, ciência. Unindo-se as duas, discurso sobre ciência, ou seja, epistemologia é a ciência da ciência, filosofia da ciência, enfim, é a teoria do conhecimento.

A principal função da epistemologia constitui em construir de forma sólida e consistente o conhecimento científico, analisando de forma crítica as hipóteses de todo o processo gnosiológico do ponto de vista lógico, histórico, filosófico, sociológico, político e interdisciplinar. Contudo, tal conhecimento não é definitivo, uma vez que ele é provisório, ou seja, nunca acabado ou pleno (Tesser, 1995).

Uma epistemologia útil que cumpre sua função deve apresentar as seguintes características: opera com os problemas filosóficos que aparecem durante a pesquisa, dialogando com autores para propor soluções embasadas em teorias consistentes, sólidas, inteligíveis e rigorosas, que estejam adequadas à realidade da busca científica; confronta a ciência de fato com a pseudociência; esclarece conceitos filosóficos, sistematizando-os para

as diversas áreas científicas; serve de base para outras formas de filosofia, em especial, a ontologia e a ética (Tesser, 1995).

A epistemologia é, em certa medida, um estudo metódico e ao mesmo tempo reflexivo do saber, ou seja, com ordens sistemáticas de pesquisas que geram produções do conhecimento, distanciam-se, com isso, do senso comum.

[...] Aristóteles dizia que o método é a relação do sujeito com o objeto, em que se distingue entre o que é subjetivo e relativo a cada um, do que objetivo, universal ou comum a todos. O método científico refere-se a um conjunto de regras de produção do conhecimento científico ou objetivo, quer seja este um novo conhecimento, quer seja um aumento dos conhecimentos anteriormente existentes. ‘Epistemologia’ é a ciência que estuda a produção de conhecimento científico: suas regras lógicas, seus problemas e sua relação com o contexto social (Bolshaw, 2015, p. 17).

René Descartes é lembrado pelo método cartesiano, conhecido também por método racionalista ou hipotético-dedutivo, sendo que são incluídas quatro etapas vistas como essenciais e fundamentais. “Evidencia a análise (ou a decomposição do objeto em partes); a síntese (ou reordenação do conjunto); e a enumeração (ou classificação).” (Bolshaw, 2015, p. 17).

[...] Enquanto o método de Descartes é hipotético-dedutivo, partindo do geral para o particular; Isaac Newton é o principal responsável pelo método indutivo experimental, aquele em que o conhecimento científico é produzido do particular para o geral. Newton se considerava um empirista, como Francis Bacon e Hume, mas considerava que o método hipotético-dedutivo de Descartes era também fundamental para ciências matemáticas e lógicas. Ele, no entanto, gostava mesmo de fazer experiências em laboratório e dava importância à determinação das causas dos fenômenos físicos e químicos pelo método indutivo (Bolshaw, 2015, p. 17).

Empirismo e racionalismo alteram-se com movimentos complementares relacionados à ciência e ao método científico. Newton e Descartes entendiam que o universo trabalhava como uma grande máquina, contudo, as regularidades e as diferenças apresentadas precisavam ser descritas. Essa ideia de ver o universo é denominada de *paradigma mecanicista determinista*, que ao longo do tempo foi aperfeiçoada com novas sugestões (Bolshaw, 2015).

Educação inclusiva e epistemologia

O empenho das entidades mundiais acerca da educação inclusiva é notório, pois as ações demonstram as preocupações em promover a inclusão, a produção do conhecimento e a autonomia das pessoas com deficiência. A Conferência Mundial em Jointiem, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, foram movimentos mundiais que efetivaram a importância da educação inclusiva.

No Brasil, pode-se mencionar a “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (2008), que tem como objetivo mudanças de valores e ações educacionais e pedagógicas buscando uma melhor compreensão de todos os estudantes sem haver nenhuma forma de discriminação. Busca também assegurar a

inclusão das pessoas com deficiência ao ensino regular, assegurando seus direitos dentro do âmbito escolar.

A educação inclusiva não substitui a educação especial, uma vez que a primeira é resultado das lutas da segunda. Mas, ela é uma bandeira que estampa a democratização do ensino, tentando, com isso, diminuir as lacunas sociais que cercam as pessoas com deficiência.

A escola está diretamente associada ao conhecimento, sendo esse diferente do senso comum. Com isso, a produção de conhecimento ocorre dentro da educação especial, regular ou inclusiva, pois está embasada nos métodos científicos, que historicamente foram testados e aprovados, remetendo-se a epistemologia (Strieder & Nogaro, 2016).

Ao longo da história humana, o conhecimento foi objetivo de busca, compreensão, domínio e discussão. A episteme surge em um momento de mudanças políticas, sociais e econômicas, fazendo contraponto ao poder religioso que estabelecia a religião como verdade. Havia a necessidade da elaboração de críticas para as formas de conhecimento do período, que eram: a racionalidade mítica (*mythos*), em que, dentre as crenças, os acontecimentos eram aprovações ou desaprovações dos deuses; senso comum (*doxa*), que respondiam as indagações de acordo com a opinião que cada pessoa expressava (Gamboa, 2013). “O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido.” (Santos, 1987, p. 33).

Com o advento da epistemologia, que faz contraponto ao *mythos* e a *doxa*, tenta por meio de um método científico dar as respostas às perguntas que permeavam as mentes humanas. A disciplina e o rigor direcionam a busca metodológica para sanar as dúvidas, pois as outras formas até então conhecidas não necessitavam de experimentos para responder aos acontecimentos (Figueiredo, 2010).

Durante os séculos XV, XVI e XVII expande-se a construção da ciência moderna, sendo que a razão designava a busca de uma sociedade que fosse moderna, fazendo oposição ao período medieval, o qual ainda estava presente, a busca então por uma sociedade racional, tendo como base a cientificidade (Figueiredo, 2010).

Tal movimento tendo a razão como meta destinou-se em dois principais enfoques: o método científico e a organização social (Estado). Destaca-se, então, Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650), que em certa medida construíram as bases epistemológicas, enfocando no método científico, constituindo a epistemologia moderna (clássica). Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) dedicaram-se mais em relação à epistemologia na construção do Estado moderno (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017).

[...] Portanto, neste período histórico já se atribuiu duas responsabilidades básicas para a escola moderna: em primeiro lugar a prática do conceito de verdade racional associada não apenas à ciência, mas ao agir político e institucional, como é o caso da política educacional e o papel do Estado em relação à escola. Ou seja, o conceito de escola moderna passa a ser associado a uma verdade científica tanto do ponto de vista institucional, suas regras e normas, quanto do ponto de vista da prática educativa, a didática, o comportamento pessoal na escola, etc. Em segundo lugar, a escola moderna passa a praticar um conhecimento, produzir e transmitir, utilizando o parâmetro de verdade universal, a partir do pressuposto de que a

verdade é uma só independentemente das diferentes realidades no mundo. Assim, destituiu-se a possibilidade de se atribuir verdade a saberes produzidos no âmbito de singularidades fora do parâmetro tido como verdade universal (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017, p. 564).

No século XVIII surge para constituir a epistemologia moderna a operacionalidade da ciência, onde a verdade para ser verdade deveria passar pelo crivo científico. Para isso acontecer, havia a necessidade da técnica, ou seja, os resultados deveriam passar por um processo rigoroso para testar a sua veracidade (Figueiredo, 2010). Portanto, “[...] uma unificação entre um conceito de verdade científica e um conceito de verdade institucional, passando a se constituir em epistemologia clássica da escola até nos dias atuais” (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017, p. 564). Com isso, a institucionalidade da escola está diretamente ligada a um saber que se diz universal, tendo, com isso, dificuldades em reconhecer como conhecimentos outros, formas de saberes. Assim,

[...] também se exige a funcionalidade do saber (o saber apreendido na escola deve servir para alguma coisa prática, do contrário fica sem sentido), construindo assim um sujeito social com capacidade de evolução transformação (como a ação industrial) e funcionalidade. Com isto instala-se o preceito de associar o modelo cultural burguês e hegemônico associado à atividade industrial, como sinônimo de civilidade, atribuindo à escola o papel de o implementar (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017, p. 565).

A epistemologia clássica está ligada à construção da racionalidade moderna, designando à escola a responsabilidade de fazer dos indivíduos sociais, sujeitos funcionais, evolutivos e modernos. Contudo, alguns elementos fazem contraponto à educação inclusiva, como a padronização universal dos parâmetros de verdade, a evolução e, principalmente, a homogeneidade. Com isso, a educação inclusiva busca encontrar elementos para construção de uma própria epistemologia, com características que corroborem com seus objetivos, podendo acolher e incluir, em vez de selecionar e excluir.

[...] Porém, a racionalidade técnica como sinônimo de verdade começa a ser questionada, abrindo caminhos um modelo de ensino como é o caso da educação inclusiva. A Razão Moderna tendo como base a técnica começa a ser questionada justamente com o advento de problemas sociais típicos da contemporaneidade como foi o caso das duas guerras mundiais, a destruição em massa, graças a técnica, a crise ambiental, o abalo das identidades suprimidas pelo pressuposto da homogeneidade advindo com o procedimento técnico, a indiferença com as singularidades, etc. (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017, p. 565).

A crise na razão moderna ficou explícita no século XX, com o debate que ficou conhecido como teoria crítica, na Escola de Frankfurt, principalmente com Horkheimer e Adorno, materializada com a obra *Dialética do esclarecimento*, de 1947, onde questionam a razão e a técnica (Figueiredo, Poulin, & Boneti, 2017).

[...] Mas a dinâmica social contemporânea, ela própria extrapola os muros da academia construindo um debate em torno da elaboração e da implementação de uma política educacional voltada às diferenças e as singularidades sociais. Com isto destitui-se o modelo cultural burguês e hegemônico como sinônimo de civilidade a partir, especialmente, da ocorrência de eventos diversos envolvendo o mundo social. No caso brasileiro, pode-se considerar como um primeiro caminho deste processo o advento da urbanização quando afloram diferenciações de grupos sociais distintos nas periferias urbanas (Boneti, 2013, p. 270).

Para Moura *et al.* (2007), o paradigma que até a atualidade regeu o pensamento e o agir está numa profunda crise, pois sua lógica fundamenta-se no racionalismo, que, por um lado, acaba por excluir a subjetividade e, por outro, eleva a crença no desenvolvimento e progresso.

A forma de produzir conhecimento na educação inclusiva deve se diferenciar em alguns pontos na epistemologia clássica, pois a quebra de certos paradigmas é necessária para que o saber chegue de uma maneira mais facilitada, contudo, é preciso o cuidado para que tal conhecimento não seja barateado e simplificado. De acordo com Figueiredo (2014), a forma de produção de conhecimento dentro da educação inclusiva articula-se com a promoção de aprendizagem de todos os alunos, excluindo as barreiras que possam dificultar a apropriação dos saberes. “Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión obliga a establecer y a esclarecer las fronteras, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación y comprensión de los fenómenos gravitantes [...]” (González, 2014, p. 87).

Assim, Figueiredo, Poulin e Boneti (2017, p. 969) acrescentam que:

[...] a educação inclusiva resguarda os princípios de como ocorre a construção do conhecimento: a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios do meio e que o sujeito de conhecimento é um sujeito autônomo e a cooperação é elemento central do processo de aprendizagem.

A cooperação figura dentro da educação inclusiva como uma ação imprescindível, pois é ela que de maneira mais humana articula a interação dos sujeitos envolvidos. No entanto, não é tarefa fácil, pois é um desafio para o ambiente escolar, uma vez que, por vezes, as pessoas com deficiência se sentem inibidas frente aos desafios às exigências escolares, necessitando a participação direta dos professores e toda a comunidade escolar.

As abordagens pedagógicas necessitam observar e respeitar as limitações das pessoas com deficiência, contudo, não podem se tornar um muro de restrições, pois as dificuldades devem ser superadas em conjunto com a comunidade escolar, buscando a autonomia intelectual de cada sujeito, tornando-os donos de suas próprias vidas.

Conclusões

Durante séculos, pessoas com deficiência, mulheres, negros e outros grupos invisíveis começaram a ter visibilidade, principalmente em meados do século XX, aumentando as redes de interdependência, que, de certa forma, mudaram os grupos sociais.

A educação é um direito universal, contudo, a educação inclusiva preserva e enfatiza essa condição corroborando com a ideia que todas as pessoas devem estar na escola, independentemente da classe social, etnia, condição física e intelectual. Contudo, há necessidades de políticas públicas que garantam a inclusão de determinados públicos no âmbito escolar. Vislumbra-se nesse contexto uma epistemologia inclusiva, com pressupostos sólidos e embasados que vêm atendendo às especificidades de cada pessoas.

No Brasil, políticas públicas acerca de cotas, onde sujeitos que historicamente ficavam à margem da sociedade, estão se inserindo nas faculdades e universidades, oportunizando-as. Contudo, como afirma Ferreira (2018, p. 18): “As políticas afirmativas

sociais e étnico-raciais, o currículo e a universidade devem ser repensados, para que propiciem a integração, e não a exclusão.”

Na epistemologia clássica, de certa maneira, há uma tendência para a seleção dos melhores, excluindo, com isso, os sujeitos incapazes que são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou não faz parte do grupo social dominante. Sendo assim, nota-se a necessidade de uma epistemologia embasada na educação inclusiva, que preserve e respeite a individualidade de cada indivíduo, mas que possa potencializar essas características singulares.

Espera-se que esse texto possa, em certa medida, auxiliar no campo da educação inclusiva explicitando a necessidade de outras epistemologias direcionadas para a inclusão, e não para a seleção. São importantes e mais significativas quando pensadas a partir de pessoas com deficiência e que conseguiram se apropriar dessas epistemologias e vencer os obstáculos.

Referências bibliográficas

- Bolshaw, M. (2015). Breve história da epistemologia. *Temática*, 11(12), 16-25. Recuperado de periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/download/27010/14333
- Boneti, L. W. O. (2013). Debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. *Revista Perspectiva*, 31(1), 261-282. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p261>
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). Decreto 6.571/08 de 17 de setembro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Calheiros, D. S., & Fumes, N. L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 523-539. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>
- Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, 23(1), 1-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>
- Chaves, A. E. M. A. E., & Marques, M. M. (2017). O pensamento complexo e a inclusão escolar: a via da esperança. *Revista Polyphonia*, 28(1), 97-111. Doi: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i1.43451>

- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Dias, M. A. L., Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia*, 26(3), 453-463. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>
- Ferreira, M. B. R. (2018). Vertentes da Educação Inclusiva. *Pro-Posições*, 29(1), 12-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0128>
- Figueiredo, A. C., Lisboa, C. P., Frederico, C., Cotrim, G., Perez, J., Alves, J. V., Vasconcelos, L. S., & Almeida, L. M. (2011). “Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva”; en: Sampaio, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil* (pp. 187-207). Salvador, Brasil: Edufba.
- Figueiredo, R. V. (2010). “A escola de atenção às diferenças”; en: Figueiredo, R. V., Poulin, J. R., & Boneti, L. W. *Novas luzes sobre a inclusão escolar* (pp. 135-154). Fortaleza, Brasil: Edições UFC.
- Figueiredo, R. V. (2014). “Desafios da didática diante das políticas de inclusão: um novo olhar sobre o ensinar e o aprender”; en: Cavalcante, M. M. D., Sales, J. A. M., Farias I. M. S., & Lima, M. S. L. *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade* (pp. 47-76). Fortaleza, Brasil: Eduece.
- Figueiredo, R. V., Poulin, J. R., & Boneti, L. W. (2017). Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Diálogo educação*, 17(53), 959-977. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO12>
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gamboa, S.S. (2013). *Projetos de pesquisa: fundamentos lógicos*. Chapecó: Argos.
- Lasta, L. L., & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe.), 140-149. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015>
- Lopes, S. A. (2014). Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 27(50), 737-750. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13355>
- Macena, J. O., Justino, L. R. P., & Capellini, V. L. M. F. (2018). O plano nacional de educação 2014-2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(101), 1283-1302. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601156>
- Martins, S. E. S. O., & Leite, L. P. (2014). As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 189-210.
- Moura, J. B. V. S., Lourinho, L. A., Valdês, M. T. M., Frota, M. A., & Catrib, A. M. F. (2007). Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *História*,

Ciências, Saúde, 14(2), 489-501. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702007000200006>

- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2615>
- Poulin, J. R. (2008). “Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças”; en: Figueiredo, R. V., Boneti, L. W., & Poulin, J.-R. (Org.). *Novas luzes sobre a inclusão escolar* (pp. 17-50). Fortaleza, Brasil: Edições UFC.
- Sanini, C., Safuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012>
- Santos, B. S. (1987). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283-295. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>
- Souza, F. F., & Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97), 831-853. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887>
- Strieder, R., & Nogaro, A. (2016). No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 51-73. Doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.8799>
- Tesser, G. J. (1995). Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, (10), 91-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>
- Thoma, A. S. (2005). “Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes”; en: Pellanda, N. M. C., Schlünzen, E. T. M., & Schlünzen, K. J. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 124-154). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Veiga Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(2-3), 35-36.

Cómo citar este trabajo

Budín, J. & Piovezana, L. (2019). Educação inclusiva na mudança do paradigma da epistemologia clássica. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 193-209. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/164>

Perfil académico

Jesse Budín. Possui graduação em Licenciatura e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV (2011/2012) e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV (2012), com especialização em Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi (2015). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Adaptada. Atou como Professor substituto no Estado de Santa Catarina e no Instituto Federal do Paraná - IFPR Campus Palmas, com aulas na Graduação do Curso em Licenciatura em Educação Física e no Curso Técnico em Serviços Jurídicos, entre os anos de 2013 a 2018. Atualmente Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, obtendo Bolsa Integral CAPES/ PROSUC/ Modalidade I. Membro do grupo de pesquisa: Em defesa da escola: práticas de avaliação formativa; Territorialidades, Cidadania e Educação Escolar como suportes para o desenvolvimento da democracia e das políticas públicas para o bem-viver nas diversidades; Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Leonel Piovezana. Possui graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984), especialização em História e Geografia pela UFSC - Doutorado em Desenvolvimento Regional com a Tese intitulada: Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto (UNISC, 2010) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000) Dissertação: Educação e Cultura na Terra Indígena Xaçepó. Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programas de Mestrado em Educação da Unochapecó, autor dos projetos e coordenador desde 2009 até janeiro de 2014 dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena. Tem experiência na área de História e Geografia, com ênfase em Teoria do Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e Monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e PDI - Plano de desenvolvimento Institucional. Membro da Proposta Curricular do Estado de SC 1991 e 1998/2005 e consultor para atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 sobre a educação indígena. Foi Coordenador da Licenciatura em Ciências da Religião de 2014 a 2018 e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Unochapecó 2016 a 2018. Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER - Gestão Biênio 2014 a 2016. Especialista da Base Nacional Comum Curricular 2014-2016. Em 02 de fevereiro de 2018 toma posse como Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação da Unochapecó.