

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E PEDAGOGIA LIBERTADORA: A SINTONIA ENTRE A CRITICIDADE E MUDANÇA

*INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES AND THE PEDAGOGY FOR LIBERATION:
HARMONY BETWEEN CRITICALITY AND CHANGE*

*POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y PEDAGOGÍA LIBERADORA: SINTONÍA
ENTRE CRITICIDAD Y CAMBIO*

Leandro Antonio de Souza¹
Denilson Fernandes Melo da Cruz²

Resumo

Este estudo dialoga com as concepções de educação inclusiva, além de com as políticas que fundamentam e embasam a iniciativa, tão crescente em nossa sociedade, de ampliar a democratização do ensino, como entusiasta da inclusão. Portanto, abordam-se as necessidades dessas ações afirmativas e emancipatórias, assim como se identificam os sujeitos beneficiados pelo contato amplo, pela valorização da pluralidade de experiências e culturas em âmbito escolar. Verificam-se as relações experienciadas e os princípios que as qualificam para compreender se existe conexão entre a pedagogia libertadora, de Paulo Freire, em seu movimento da dialética, e as políticas afirmativas da inclusão educacional. Para o processo de investigação e escrita, recorre-se à orientação de Severino (2002) sobre pesquisas documental e bibliográfica qualitativas.

Palavras-chave: educação inclusiva; pedagogia libertadora; direitos fundamentais.

Abstract

This study dialogues with inclusive education conceptions, in addition to the policies that support the initiative, growing in our society, to expand the democratization of education, as an enthusiast for inclusion. Therefore, the needs of these affirmative and emancipatory actions are addressed, as well as the subjects benefited by the wide contact, by plurality's appreciation of experiences and cultures in the school environment. The relationships experienced and the principles that qualify them are verified to understand if there is a connection between Paulo Freire's liberating pedagogy, in its dialectic movement, and the affirmative policies of educational inclusion. For the research and writing process, we resort to Severino's (2002) orientation on qualitative documentary and bibliographical research.

Keywords: inclusive education; pedagogy for liberation; fundamental rights.

Resumen

Este estudio dialoga con los conceptos de educación inclusiva, además de las políticas que subyacen y fundamentan la iniciativa, tan creciente en nuestra sociedad, de ampliar la democratización de la educación, como impulsora de la inclusión. Por lo tanto, se estudian las necesidades de estas acciones afirmativas y emancipatorias, así como los sujetos beneficiados por el amplio contacto, por la valorización de la pluralidad de experiencias y culturas en el ámbito escolar. Se verifican las relaciones experimentadas y los principios que las califican para comprender si existe una conexión entre la pedagogía liberadora de Paulo Freire, en su movimiento dialéctico, y las políticas afirmativas de inclusión educativa. Para el proceso de investigación y escritura, se recurre a la orientación de Severino (2002) sobre investigación cualitativa documental y bibliográfica.

Palabras-clave: educación inclusiva; pedagogía liberadora; derechos fundamentales.

1 Estudante do curso de Pedagogia — Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: souzaleandroantonio@outlook.com

2 Estudante do curso de Pedagogia — Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: denilson.cruz.job@gmail.com

1 Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral a compreensão das contribuições proporcionadas pela pedagogia libertadora (FREIRE, 2018), ao pensá-la em relação a um fenômeno emergente na realidade escolar, qual seja, a inclusão de estudantes com alguma deficiência ou transtorno mental. Isto é, estudantes participantes do processo de inclusão nas escolas de ensino regular ou outras modalidades de ensino. Nossa preocupação com o tema, partindo de um levantamento bibliográfico qualitativo, é ampliar as discussões envolvendo a política de inclusão nas escolas.

Compreendemos que as discussões sobre a inclusão nas escolas são pertinentes para o momento em que vivemos. Além disso, exige-se entusiasmo pelo atendimento educativo que confirme o que está previsto em lei acerca do papel do Estado, da família e da sociedade, que devem zelar pelo bem-estar e desenvolvimento de crianças, adolescentes e demais dependentes legais.

Motivados por um tema idealizado a partir do Projeto Integrador (P.I.)³ proposto pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, em 2021, aprofundamos nossa aproximação com os princípios de Freire (2020), de modo que, incentivados pelo convite da nossa professora para escrever para o Caderno Intersaberes, nossa equipe visa ampliar as pesquisas relacionadas à educação inclusiva, campo que nos sensibiliza em nossas vivências relacionadas à educação.

Enfatizamos que a pesquisa partiu do nosso acervo pessoal e de diálogos em equipe. Nossos encontros ocorreram através de plataformas de reunião via internet, seguindo às medidas de segurança impostas por conta da pandemia ocasionada pelo Sars-CoV-2.

2 Fundamentação teórica e desenvolvimento

Os fundamentos orientadores da pesquisa são as descrições e os princípios elaborados pelo professor António Joaquim Severino (2002) na obra intitulada *Metodologia do Trabalho Científico*. Nesta oportunidade, conduzimos nossa pesquisa bibliográfica qualitativa alicerçados nas obras de Paulo Freire (2018; 2020), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2020), bem como em Paulo Freire e Donaldo Macedo (2021), visando a compreensão dos estudos, da pedagogia e do trabalho de Paulo Freire enquanto educador e cidadão do mundo. Além desses teóricos, a fim de desenvolver uma discussão envolvendo aspectos cognitivos, abordamos os estudos do psicólogo Vigotski (2010), que deu vasta contribuição para uma educação dialética entre a realidade, seus sujeitos e seu desenvolvimento.

3 Disciplina presente no curso de Pedagogia (presencial) do Centro Universitário Internacional UNINTER, que incentiva o desenvolvimento dos fundamentos da pesquisa científica ao longo da graduação.

Para dialogar com o que determina a legislação e demais documentos norteadores das políticas de educação inclusiva, apresentamos o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴ e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998). Finalmente, em relação ao grupo dos estudantes caracterizados como sujeitos do processo de inclusão educacional, apoiamos-nos em Mayra Gaiato e sua valorosa pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista.

2.1 As Políticas inclusivas na educação

Existem determinações legais que regulamentam o processo de inclusão educacional nas instituições privadas e públicas destinadas ao ensino regular e demais modalidades. Para tanto, a partir da Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013), a LDB (BRASIL, 1996) prevê, no Art. III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Portanto, o Estado se responsabiliza pelo atendimento gratuito, específico e com qualidade, objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes que se enquadram nas características descritas no texto legal.

Outra determinação envolvendo o Brasil e o Ministério da Educação e Cultura é o compromisso firmado diante da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1998), envolvendo 88 governos na conferência realizada em junho de 1994. Portanto, uma dessas solicitações é para:

Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1998, p. 2).

O objetivo do documento é apelar aos governos e à comunidade internacional pela adoção de medidas para desenvolver e emancipar cidadãos que necessitem deste apoio para sua inserção ativa na sociedade.

2.2 A necessidade da inclusão

Os adultos, os adolescentes e as crianças participantes das políticas de inclusão

4 Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996).

educacional são diversos, e suas necessidades se desdobram em inúmeras ações inclusivas para a permanência qualitativa destes sujeitos nas instituições educacionais. Contudo, apresenta-se um dos grupos beneficiados por essas políticas, as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), recorte feito para ilustrar uma parcela das especificidades a serem trabalhadas nos grupos de inclusão, cada qual com sua característica. Essas pessoas, por óbvio, possuem características distintas e semelhantes, porém, em hipótese alguma podem ser generalizadas e compreendidas de maneira superficial nas ações inclusivas em nossa sociedade. Assim como bem pontuado por Mayra Gaiato (2018), em 2015, a rede pública atendeu cerca de 37 milhões de estudantes com TEA. Portanto, é evidente que esses educandos são numerosos e necessitam de um ambiente que os acolha e se adéque as suas necessidades pessoais, de maneira que exerçam seu direito de gratuidade na educação.

Apesar das diferenças entre as particularidades desses estudantes, existem características comuns ao portador do TEA, como, por exemplo, relacionadas à apreensão de padrões construídos socialmente⁵; movimentos repetitivos; linguagem distinta e específica; hiperreação e hiporreação aos sons, toques e luminosidade; dificuldade para lidar com mudanças em sua rotina; extrema ou pouca sensibilidade à dor, etc. (GAIATO, 2018).

São vastos os impactos das políticas de atendimento especializado a crianças e educandos para inserção no ambiente escolar. Além de garantirem e viabilizarem o cumprimento de direito previsto em lei, os benefícios dessas políticas ultrapassam o âmbito individual, colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade justa e provedora da liberdade. À medida que crianças, adolescentes e adultos trabalham, em conjunto, para uma educação inclusiva, tal processo tende a gerar empatia, contato com condições e situações diversas as quais os estudantes neurotípicos⁶ dificilmente conheceriam. Este é um dos objetivos dessas políticas inclusivas: viabilizar a participação social e o acolhimento de pessoas que tiveram seus direitos historicamente negados.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 2).

Afinal, a inclusão educacional seria a melhor maneira de aumentar autonomia desses

5 Bem como “regras” sociais que são rapidamente internalizadas por boa parte da sociedade, a exemplo de noções de etiqueta e formalidade.

6 Termo utilizado para designar pessoas que não possuem transtornos mentais e de desenvolvimento global.

estudantes? Para descobri-lo, nossa equipe se volta aos seguintes pontos de reflexão: a) a possibilidade do desenvolvimento dos estudantes do grupo de inclusão com os estudantes denominados *típicos*; b) a transformação social; c) a valorização de suas características; d) o retorno educacional para todos.

Iniciando pela potencialidade de desenvolvimento desses estudantes entendidos como participantes das políticas de inclusão, é possível revisitar Vigotski (2010, p. 63), ao destacar, sobre o comportamento humano, ser:

[...] formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das relações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites deste fundamento, sobre o qual se erigem sistema de reações adquiridas.

Desse modo, compreende-se que o ambiente e suas relações sociais interferem no desenvolvimento cognitivo e educacional do ser humano,

Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de relações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Logo, ao promover um ambiente diverso em suas relações sociais e culturais (a exemplo das salas de aula regulares), em que o estudante de inclusão tenha condições de estabelecer laços com os demais integrantes, tal educação potencializa-se por ampliar os referenciais apresentados para esse discente em oposição a segregá-lo em ambiente com conteúdos educacionais divergentes dos demais integrantes das salas de aula regulares, caso em que mantêm relações igualmente distintas.

A transformação social estabelece uma relação íntima com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Partindo do princípio segundo o qual a educação não é neutra e impacta o sentido de permanência do *status quo* ou da mudança social a partir da leitura do mundo (FREIRE, 2018), se as políticas inclusivas se manifestarem intencional e sistematicamente, é possível vislumbrar o movimento da transformação de uma sociedade que, em todos os aspectos, tenha valores éticos, morais e ações que promovam a acessibilidade para os diversos tipos de mentes e corpos. Não obstante, a ação consciente de intervir sobre o mundo para emancipação social de crianças, adolescentes e adultos, ao normalizar a inclusão de pessoas com deficiência desde os primeiros anos, contribui para um novo mundo, onde contradições sociais poderão ser superadas. Este movimento parte das políticas públicas, de gestores da educação, e, mesmo que em processo de construção, dos próprios educandos *no e com* o mundo.

Como consequência dos dois processos descritos anteriormente, a ação política da inclusão reverbera na valorização dos sujeitos diretamente beneficiados por este ato. Sendo assim, enquanto o estudante se vê como pertencente a um grupo, a uma sociedade, e, finalmente, como cidadão, empodera-se e compreende-se enquanto ser humano complexo, autônomo, em diferentes graus. A diversidade na sociedade implica maior representatividade da imagem desses sujeitos. Seu pertencimento é valorizado.

Por fim, o retorno social das ações para ampliar o público pertencente às instituições de ensino regular não atinge apenas estudantes determinados como grupo de inclusão, porquanto as adaptações, adequações e diferentes formas de pensar os espaços e as metodologias de ensino podem beneficiar educandos do grupo entendido como regular. Estes — embora não dependam de adequações tão específicas como as destinadas aos estudantes com deficiência física ou transtornos mentais — usufruem das mudanças estruturais e metodológicas com potencial para viabilizar melhor aprendizagem para todos. Além da ação educativa presente no respeito e na valorização das diferenças, as posturas na preparação e no encaminhamento das aulas podem auxiliar estudantes com dificuldade de aprendizagem de modo que toda a abordagem seja repensada em detalhes, visando a inclusão. Instrumentos e ambientação podem favorecer a concentração e captação sobre o que é trabalhado em sala de aula (ou fora dela). As educações formal, não formal e informal permeiam as ações inclusivas.

2.3 A pedagogia libertadora de Paulo Freire

Nascido em Recife, em 1921, Paulo Reglus Neves Freire se tornou um cidadão do mundo a partir do momento em que firmou moradia em Jaboatão de Guararapes (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), como também nos Estados Unidos, na Europa e no continente africano. Tão vasta experiência do patrono da educação brasileira gerou importantíssimas experiências para o desenvolvimento e a ampliação de seus estudos, bem como dos seus trabalhos educacionais.

Assim como o autor ressalta em suas obras, seus ideais por uma educação repleta de amorosidade, criticidade e posicionamento diante da realidade, as motivações que possibilitaram o desenvolvimento de sua percepção de mundo foram-lhe proporcionadas em sua infância, após o exercício de reflexão da alfabetização oportunizada por seus pais.

[...] em primeiro lugar eles [os pais de Paulo Freire] me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! No nível da alfabetização de adultos, por

exemplo (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 31).

Logo, é evidente que esses princípios geradores de seus ideais foram experienciados ainda jovem, porém, a medida que seus referenciais se desenvolveram e emanciparam, a educação afetuosa e intuitiva que Freire recebeu se recriou, gerou princípios intencionais, sistematizados, os quais possibilitaram um olhar revolucionário em relação à educação.

Assim como compreendemos a partir de Vigotski (2010), a educação requer trocas sociais. Paulo Freire propõe transformar essas interações em um processo viável para a educação de adultos, embora não se limite a este campo. Partindo do princípio segundo o qual a educação não pode ser uma captação passiva dos conhecimentos transmitidos de maneira arbitrária, ou seja, imposta aos sujeitos do processo educativo, esta deverá partir do interior do indivíduo, em sua subjetividade, até manifestar-se exteriormente. Tais pressupostos são corroborados pelas pesquisas de Vigotski.

Nessa perspectiva, a educação não é um processo mecânico e generalizado para os educandos, mas um caminhar a ser construído por cada indivíduo à medida, *no e com* o mundo, materializa seus saberes.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018, p. 116).

Um dos princípios da pedagogia libertadora é realizar o processo educativo em uma relação dialética entre o educando, o educador e a realidade objetiva em que estes sujeitos se encontram. Por exemplo, o estudante participante do processo de letramento será um indivíduo ativo do qual serão extraídos os temas geradores de acordo com suas vivências e necessidades cotidianas. Além disso, conforme as especificidades dos discentes e a partir destes temas, o mediador do aprendizado extrairá o elemento crítico dos temas gerados, visando outro princípio da abordagem, o qual é o poder de transformação social no ato político de educar. Além disso,

[...] o tema da alfabetização e poder não começa e termina com o processo de apreender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas do poder. Isto é, os seres humanos (como são os professores *tanto quanto* os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de *empowerment* individual e social (GIROUX, 2021, p. 44-45, destaques do autor).

Por conseguinte, a intenção da pedagogia libertadora pode ser entendida, em primeira instância, como a de compreender e problematizar a realidade de todos os sujeitos do processo, de maneira que viabilize ações para de fato intervir no mundo inteligido em um processo ativo de alfabetização. Desta forma, como define Freire (2018), oportuniza-se a práxis nos atos de reflexão e ação sobre o mundo compreendido, através do qual se atribuem significado às palavras.

Para elucidar a respeito do funcionamento do processo de desenvolvimento das fichas de descobertas, nossa equipe revisitou a obra *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2020), que apresenta cinco princípios: 1. O reconhecimento do vocabulário já conhecido pelo grupo; 2. Escolhas das palavras de acordo com sua riqueza fonêmica, sua dificuldade e o impacto que a palavra exerce neste grupo; 3. Elaboração de situações significativas para inserir as palavras selecionadas; 4. Criação de fichas-roteiro para nortear o início do trabalho do educador, embora a dinâmica da atividade implique priorizar o desenvolvimento da discussão em lugar de seguir o roteiro elaborado; e 5. Realizar a decomposição das famílias fonêmicas obtidas através da ficha adquirida na seleção das palavras emergentes do reconhecimento do vocabulário deste grupo. A pedagogia libertadora enseja a reflexão que proporciona ao oprimido buscar sua humanidade de um modo que a humanidade do opressor também seja desvelada, pois a condição para a libertação é uma realidade onde exista diálogo. Logo, para a total humanização de uma sociedade, não pode haver opressões, tampouco o oprimido pode tornar-se opressor.

3 Considerações Finais

Diante dos eixos pesquisados, compreende-se que as iniciativas inclusivas na educação elucidam a riqueza do debate de um tema atual, à medida que se encontra em desenvolvimento na sociedade brasileira, além do fato de que deve ser mais bem compreendido para permitir à educação ser democrática em sentido amplo.

O planejamento para a inclusão deve ser entendido como um processo ativo do educando, logo, não pode ser reduzido apenas à inserção negligenciada dos participantes do processo da inclusão, sejam os estudantes com necessidades de adequação ou os demais discentes e a equipe pedagógica. Ao contrário, a inclusão, para ocorrer de fato, necessita e deve ser intencional, planejada e acolhedora para todos. O estudante que será incluso não deve apenas estar na educação, mas participar dela. Para isto, o discente necessita de meios e recursos que viabilizem o desenvolvimento de um senso de pertencimento, que proporcionem mudança da

realidade hostil ao diferente. A tal processo soma-se a ação direta dos sujeitos, de maneira que alcancem sua emancipação.

Dessa forma, o processo de inclusão pode sofrer descaracterização da sua natureza (ou causar certa interferência no encaminhamento das pedagogias não críticas), se abordado de forma mecânica e sectária, elementos presentes nas concepções pedagógicas consideradas bancárias por servirem como instrumento para depósito de conteúdos impostos ao seu público-alvo (FREIRE, 2018). Este modelo de pedagogia, a exemplo da tecnicista, em essência, gera a marginalização do diferente, a exclusão de quem desvia do modelo objetivado pelos idealizadores do processo de formação de mentes.

Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que, praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2018, p. 12).

Sendo assim, por um lado, a educação promovida sobre bases pedagógicas não críticas pode resultar em descumprimento da inclusão (ao marginalizar os indivíduos), ou contrastar com a lógica de manutenção das ordens sociais ao proporcionar, no caso de uma inclusão, a emancipação de indivíduos antes excluídos do acesso à cultura, além da possibilidade de debate sobre o papel da educação na sociedade ao transformá-la (emancipando sujeitos). Nesse sentido, a inclusão foge à natureza da educação tradicional e fatalista, enquanto, em contrapartida, fornece a possibilidade de enriquecimento das tendências críticas da educação. Isto ocorre devido ao fator transformador ser o fundamento das pedagogias que visam entender o mundo atual e anunciar o novo mundo idealizado.

Os meios para atingir a real inclusão dependem de uma pedagogia que construa conhecimentos e seja dinâmica para cada necessidade. Porém, se o objetivo é a equidade, os itinerários educativos não devem dividir a postura educativa, isto é, o processo de inclusão não pode preparar uma metodologia para um ou dois estudantes, enquanto outros trinta recebem um ensino generalizado, mecanicista e homogêneo. Tal movimento precariza a compreensão da importância das políticas emancipatórias. Em um cenário como esse, as diferenciações nos tratamentos seriam enfatizadas, enquanto a dialética entre os participantes seria inviável, pois, à medida que os sujeitos se distanciam, suas existências também podem ser deturpadas ou sofrer certo apagamento.

Compreende-se que, se os estudantes do processo de inclusão necessitam de atividades e intervenções com intencionalidades específicas para seu perfil, como isto poderia ocorrer sem dicotomizar o ensino? Se o educador adere aos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire e os aplica, cada estudante, necessariamente, com necessidades fora do padrão aceito ou os considerados típicos, será um educando no processo de inclusão no mundo, pois os sujeitos se educam entre si, e assim todos se incluem. Apesar de o discente ter ou não Transtorno de Deficit de Atenção (TDA) e Hiperatividade (TDAH), deficiência visual ou auditiva, todo o processo de educar que parte do interior do indivíduo para o mundo externo será, necessariamente, uma abordagem específica para cada sujeito. Não haverá explicação genérica e adaptada; em vez disto, constituem-se mediações que potencializem a especificidade de cada estudante; relações de empatia e identificação entre os estudantes ao reconhecer no outro e em si que cada educação é única, construída e não doada. Finalmente, a compreensão de que as adequações espaciais e sociais que beneficiem a todos não devem ser recebidas com estranheza, incômodo, ou favor, mas como processo natural, necessário para a vida em sociedade.

Portanto, a inclusão é uma ação política, assim como Freire discorre sobre o cerne da educação. O ato político vai além de inserir nas escolas os estudantes entendidos como fora do padrão idealizado por grupos opressores, porquanto a inclusão também implica mudança da realidade. A educação inclusiva é apenas uma das características emancipatórias e democratizadoras dos direitos fundamentais humanos, de forma que todos os espaços sociais devem ser submetidos à humanização das relações entre os sujeitos, contra os anseios e objetivos de grupos dominantes. A inclusão e a emancipação dos sujeitos devem ser materializadas para além da escola, porém, a educação pode instigar esta necessidade, como um dos meios para alcançar a transformação esperada. Não obstante, está implícita a existência de outros campos sociais desta luta.

Para a resolução das questões compreendidas até aqui, além de outras não contempladas ao longo do trabalho, existem abordagens pedagógicas que possibilitam ações visando essas necessidades, bem como motivos para a estagnação dessas questões.

Os princípios elaborados por Freire e seus companheiros de trabalho contribuem grandemente para esse campo. Utilizando o exemplo da elaboração das fichas de descoberta (apreender temas do cotidiano e interesse do educando) transposta para a elaboração das atividades de inclusão é possível significar e permear, por exemplo, o hiperfoco dos estudantes com TDAH ou TEA. Essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento global destes estudantes, como também aproximá-los do ambiente escolar a partir de seus interesses, do

estímulo das noções de pertencimento à instituição escolar. Para além da inclusão dos estudantes com necessidades especiais, a ampliação da pedagogia libertadora para todos os estudantes promove benefícios a todos os sujeitos do processo. Logo, em vez de realizar uma série de adaptações apenas para os discentes pertencentes às políticas de inclusão, opta-se por uma pedagogia que, em essência, valorize as subjetividades para que cada um contribua com a educação coletiva no encontro dessas subjetividades (ao trazer experiências e ações distintas de cada estudante). É grande o potencial advindo da compreensão das adequações para a prática educativa (em oposição ao ensino generalista e padronizado) para os engajados nessa relação. Deste modo, as políticas de inclusão serão naturais e realmente inclusivas, como também não serão uma espécie de “surpresa” que foge ao considerado padrão idealizado para a educação das elites e das massas.

É válido enfatizar que a pedagogia libertadora não é uma ação educativa restrita aos jovens e adultos, mas dialoga com todas as realidades, inclusive com a das crianças em processo ascendente de aquisição de vivências, sejam do grupo de inclusão educacional ou estabelecidas regularmente neste processo. Se todos, a todo momento, contribuem com fatores dinâmicos enquanto sujeitos de sua educação e da educação de todos, as adequações se manifestarão como processo natural deste ensino. Logo, em sua essência, a pedagogia libertadora é inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1, 5 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAIATO, Mayra. **S.O.S autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

GIROUX, Henry Armand. Introdução: alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.