

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 DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PEDAGOGÍA LIBERADORA: LA SINTONÍA
ENTRE LA CRITICIDAD Y EL CAMBIO*

Leandro Antonio de Souza¹
Denilson Fernandes Melo da Cruz²

Resumo

Este estudo dialoga com as concepções de educação inclusiva e as políticas que embasam a crescente democratização do ensino na sociedade. Para tanto, abordam-se a necessidade de políticas afirmativas e emancipatórias, os sujeitos beneficiados pelo contato amplo, bem como a valorização da pluralidade de experiências e de culturas em âmbito escolar. Outra abordagem adotada diz respeito à preocupação sobre como essas relações podem ser experienciadas e quais princípios qualificam essas trocas. Logo, objetiva-se compreender se há conexão entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, em seu movimento dialético, e as políticas afirmativas de inclusão educacional. Os processos de escrita e de pesquisa documental, bibliográfica e qualitativa se fundamentaram em Severino (2002).

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

Abstract

This study dialogues with the inclusive education conceptions and the policies supporting education's increasing democratization in society. To do so, it addresses the need for affirmative and emancipatory policies, the subjects benefited by broad contact, and the plurality's appreciation of experiences and cultures in the school environment. Another approach adopted concerns the worry about how these relations can be experienced and which principles qualify these exchanges. Therefore, its aim to understand if there is a connection between Paulo Freire's liberating pedagogy, in its dialectical movement, and the affirmative policies of educational inclusion. The writing, documentary, bibliographical and qualitative research processes were based on Severino (2002).

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

Resumen

Este estudio dialoga con las concepciones de educación inclusiva y las políticas que fundamentan la creciente democratización de la educación en la sociedad. Para ello, se revisan la necesidad de políticas afirmativas y emancipatorias, los sujetos beneficiados por el contacto amplio, así como la valorización de la pluralidad de experiencias y de culturas en el ámbito escolar. Otro acercamiento adoptado tiene que ver con la preocupación sobre la forma como esas relaciones pueden ser experimentadas y cuáles principios cualifican esos cambios. Luego, se pretende comprender si existe conexión entre la pedagogía liberadora de Paulo Freire, en su movimiento dialéctico, y las políticas afirmativas de inclusión educativa. Los procesos de escritura y de investigación documental, bibliográfica y cualitativa se apoyaron en Severino (2002).

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

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

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

1 Introdução

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as contribuições proporcionadas pela pedagogia libertadora de Paulo Freire em relação ao fenômeno emergente da inclusão de estudantes com deficiência ou transtorno mental nas escolas de ensino regular, ou de outras modalidades de ensino. A preocupação com o tema é a de ampliar as discussões sobre a política de inclusão nas escolas a partir de um levantamento bibliográfico qualitativo.

Compreende-se que as discussões sobre inclusão nas escolas são pertinentes para o momento atual, porque a sociedade exige entusiasmo pelo atendimento educativo para cumprir o previsto em lei acerca do papel do Estado, da família e da sociedade a respeito do bem-estar e do desenvolvimento de crianças e de adolescentes.

A partir do Projeto Integrador (P.I.)³ proposto pelo Centro Universitário Internacional UNINTER em 2021, este estudo aprofunda a aproximação dos autores com os princípios de Freire (2020), também por incentivo do convite de uma professora para publicação no *Caderno Intersaberes*. O objetivo da equipe engajada nesta pesquisa é ampliar as pesquisas relacionadas à educação inclusiva, campo que sensibiliza os autores em suas vivências relacionadas à educação.

A pesquisa partiu de acervo pessoal e diálogos em equipe. Os encontros ocorreram seguindo às medidas de segurança decorrentes da pandemia ocasionada pelo Sars-CoV-2 (novo coronavírus), ou seja, o debate e a pesquisa aconteceram através de plataformas de reunião online.

2 Fundamentação teórica e desenvolvimento

Os fundamentos orientadores da pesquisa são as descrições e os princípios elaborados pelo professor António Joaquim Severino na obra *Metodologia do Trabalho Científico* (2002). A pesquisa bibliográfica qualitativa está alicerçada em Paulo Freire (2018; 2020), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2020) e Paulo Freire e Donaldo Macedo (2021), visando a compreensão dos estudos, da pedagogia e do trabalho de Freire como educador e cidadão do mundo. Além desses teóricos, almejando desenvolver uma discussão com aspectos cognitivos, abordam-se os estudos do psicólogo Vigotski (2010), por sua vasta contribuição à educação em um sentido dialético entre a realidade, seus sujeitos e seu desenvolvimento.

Para dialogar com o que determina a legislação e demais documentos norteadores das

³Disciplina do curso de pedagogia (presencial) do Centro Universitário Internacional UNINTER, que incentiva desenvolvimento dos fundamentos da pesquisa científica durante a graduação.

políticas de educação inclusiva, apresenta-se o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998). Por fim, para a visualização de um grupo pertencente aos estudantes que se caracterizam como sujeitos do processo de inclusão educacional, recorre-se à Mayra Gaiato⁴ (2018) e sua valorosa pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista.

2.1 Políticas inclusivas na educação

No que se refere ao processo de inclusão em âmbito educacional, isto é, nas instituições privadas e públicas destinadas ao ensino regular e as demais modalidades, existem determinações legais que regulamentam a realização deste processo. Para isso, a partir da Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013), a LDB (BRASIL, 1996) prevê, no Art. III, “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 por conta 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. Uma dessas solicitações concede

[...] 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 formalizar um apelo para os governos e a comunidade internacional, de modo que adotem medidas com o intuito de desenvolver e emancipar cidadãos que necessitam deste apoio para inserção ativa na sociedade.

2.2 A necessidade da inclusão

Os adultos, os adolescentes e as crianças participantes das políticas de inclusão educacional são diversos e suas necessidades se desdobram em inúmeras ações inclusivas para

⁴ Disponível em: <https://institutosingular.org/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

permanência qualitativa nas instituições educacionais. Neste artigo, destacam-se as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de ilustrar uma parcela das especificidades trabalhadas nos grupos de inclusão, cada qual com sua característica. Apesar das características em comum entre essas pessoas, as ações inclusivas não devem partir de um entendimento superficial e generalizante do TEA.

Como bem pontuado por Mayra Gaiato (2018), a rede pública atendeu, em 2015, cerca de 37 milhões de estudantes com TEA. Portanto, é evidente que esses educandos são numerosos e necessitam de um ambiente que os acolha, adéque-se as suas necessidades pessoais para garantir seu direito à educação gratuita.

A despeito de suas particularidades, os alunos com TEA têm características comuns, como relacionadas à apreensão de padrões construídos socialmente⁵, movimentos repetitivos, linguagem distinta e específica, hiper-reação e hipo-reação a sons, toques e luminosidade, dificuldade para lidar com mudanças na rotina, extrema ou pouca sensibilidade à dor, etc. (GAIATO, 2018).

São vastos os impactos das políticas que buscam atender crianças e educandos necessitados de atendimento especializado para inserção no ambiente escolar. Além de garantir e viabilizar o cumprimento do direito previsto em lei, tais implicações têm benefícios que ultrapassam o âmbito individual, mas colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade justa e provedora da liberdade. À medida que crianças, adolescentes e adultos trabalham, em conjunto, em função da educação inclusiva, isto tende a gerar empatia, além do contato com condições e situações diversas, as quais os estudantes neurotípicos⁶ dificilmente enfrentariam. Este é um dos objetivos das políticas inclusivas: viabilizar a participação social e o acolhimento de pessoas que tiveram direitos negados historicamente.

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 óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 2).

Afinal, a inclusão educacional seria a melhor maneira de promover autonomia para esses estudantes? Para tentar responder a tal questionamento, consideram-se os seguintes pontos de reflexão: a) a possibilidade do desenvolvimento dos estudantes do grupo de inclusão junto aos

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

⁶Termo utilizado para designar pessoas sem transtornos mentais e de desenvolvimento global.

estudantes denominados *típicos*; b) a transformação social; c) a valorização de suas características; d) o retorno educacional para todos.

Iniciando pela potencialidade de desenvolvimento dos estudantes participantes das políticas de inclusão, é possível revisitar Vigotski (2010, p. 63) a respeito do comportamento humano:

Vimos que o comportamento do homem é 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.

Deste modo, compreendendo 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, a educação também se potencializa por ampliar seus referenciais, em vez de segregar ambientes, conteúdos educacionais e alunos do convívio com o ensino regular.

A transformação social necessária à educação inclusiva mantém íntima relação com a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

A partir do entendimento de que a educação não é neutra, por implicar permanência do *status quo* ou mudança social segundo determinada leitura do mundo (FREIRE, 2018), se as políticas inclusivas se manifestarem intencional e sistematicamente é possível vislumbrar um movimento de transformação de uma sociedade que, em todos os aspectos, agregue valores éticos e morais que conduzam à promoção da acessibilidade para os diversos tipos de mentes e corpos. Ao normalizar a inclusão de pessoas com deficiência, no sentido de promover emancipação social para esse um público, contradições sociais poderão ser superadas por meio de políticas públicas, de gestores da educação, e até mesmo dos próprios educandos no mundo e com o mundo.

Como consequência dos dois processos descritos anteriormente, a ação política da inclusão reverbera sobre a valorização dos sujeitos diretamente beneficiados. Ao se ver integrado a um grupo, a uma sociedade, como cidadão, o estudante se empodera e se compreende enquanto ser humano complexo e, em diferentes graus, autônomo. Promover

diversidade social implica maior representatividade da imagem desses sujeitos, de modo que seu pertencimento seja valorizado.

O retorno social das ações de ampliação do público nas instituições de ensino regular atingem, além dos estudantes determinados como grupo de inclusão, os educandos do grupo entendido como regular, por meio das adaptações e das diferentes formas de pensar espaços e metodologias de ensino, porquanto mesmo quem não depende das adequações destinadas aos estudantes com deficiência física ou transtornos mentais pode se beneficiar das mudanças estruturais e metodológicas no processo de aprendizagem.

Além da ação educativa em relação ao respeito e à valorização das diferenças, as posturas para preparação e encaminhamento das aulas podem auxiliar estudantes com dificuldade de aprendizagem, de modo que toda abordagem seja repensada em detalhes, visando a inclusão. Os instrumentos e a ambientação podem favorecer a concentração e a apreensão do conteúdo trabalho 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

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, em Recife. Tornou-se cidadão do mundo ao influenciar, com sua pedagogia, o Brasil, a América Latina, os Estados Unidos, a Europa e o continente africano (FREIRE; GUIMARÃES, 2020). A relevância do patrono da educação brasileira gerou importantíssimas experiências para desenvolvimento e ampliação de seus estudos e trabalhos educacionais.

Seus ideais, ressaltados por suas obras, de uma educação repleta de amorosidade, criticidade e posicionamento diante da realidade, bem como as motivações que possibilitaram o desenvolvimento de sua percepção de mundo surgiram durante a infância, após o exercício de reflexão da alfabetização oportunizado 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 os princípios geradores de seus ideais foram experienciados ainda jovem. Contudo, a medida que seus referenciais se desenvolveram e emanciparam, a educação afetuosa e intuitiva que Freire recebeu se recriou, gerou princípios intencionais e sistematizados que possibilitaram um olhar revolucionário sobre a educação.

A partir de Vigotski (2010), entende-se que a educação necessita de trocas sociais. Para Freire, essas interações podem se transformar em um processo viabilizador da educação de adultos, embora não se limitem a este campo. Partindo do princípio de que a educação não pode ser captação passiva dos conhecimentos transmitidos de maneira arbitrária, ou seja, imposta aos sujeitos do processo educativo, este deverá se apoiar na subjetividade do indivíduo para se manifestar exteriormente. Tais pressupostos são corroborados pelas pesquisas de Vigotski. Nesta perspectiva, a educação não é um processo mecânico e generalizado para os educandos, mas uma trajetória individual de materialização de saberes no mundo e com o mundo.

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).

Como mencionado anteriormente, um dos princípios da pedagogia libertadora diz respeito a realizar o processo educativo em uma relação dialética entre o educando, o educador e a realidade objetiva em que se encontram. Por exemplo, o estudante participante do processo de letramento será um indivíduo ativo, suas vivências e necessidades cotidianas serão temas norteadores da didática. Além disso, consoante as especificidades dos estudantes e a partir destes temas, o mediador do aprendizado extraíra o elemento crítico, visando outro princípio da abordagem: 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, grifo do autor).

Por conseguinte, a intenção da pedagogia libertadora pode ser, em primeira instância, a de compreender e problematizar a realidade de todos os sujeitos do processo, de maneira que, em conjunto, viabilizem ações para intervir no mundo inteligido através de um processo ativo de alfabetização. Desta forma, como define Freire (2018), oportunizam a práxis por meio de ação e reflexão sobre o mundo compreendido, e com isto atribuem significado às palavras.

Para elucidar a respeito do funcionamento do processo de desenvolvimento das fichas de descobertas, a equipe desta pesquisa revisitou a obra *Educação como Prática da Liberdade*

(FREIRE, 2020), que elenca cinco princípios adotados: 1. O reconhecimento do vocabulário 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. Decompor as famílias fonêmicas obtidas através da ficha resultante da seleção das palavras emergentes do reconhecimento do vocabulário deste grupo. A pedagogia libertadora traz reflexão que viabiliza ao oprimido buscar sua humanidade, de modo que a humanidade do opressor também seja desvelada, pois, como condição à libertação, deve existir diálogo. Logo, a humanização total de uma sociedade depende da extinção das opressões, bem como que o oprimido não se torne opressor.

3 Considerações Finais

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

O planejamento à inclusão deve ser entendido como processo ativo do educando. Logo, não pode ser reduzido à inserção negligenciada dos participantes do processo da inclusão, sejam estudantes com necessidades de adequação ou os demais discentes. Ao contrário, a inclusão, para ocorrer de fato, deve ser intencional, planejada e acolhedora para todos. O estudante que será incluso não deve apenas estar na educação, mas deve participar dela. Para tanto, o discente necessita de meios e recursos que viabilizem o desenvolvimento de um senso de pertencimento, e possibilitem mudança da realidade hostil ao diferente. Somado a isto, está a ação direta dos sujeitos do processo para alcançar a emancipação.

Dessa forma, o processo de inclusão pode sofrer descaracterização (ou causar certa interferência no encaminhamento das pedagogias não críticas), se abordado de forma mecânica e sectária, elementos presentes nas concepções pedagógicas ditas *bancárias*, por serem instrumento para depósito de conteúdos impostos ao seu público-alvo (FREIRE, 2018). Tal modelo de pedagogia, a exemplo da tecnicista, em essência, gera marginalização do diferente, 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).

A educação em pedagogias não críticas pode resultar em descumprimento das políticas de inclusão (ao marginalizar os indivíduos), ou tornar casos de emancipação pela inclusão contrastantes com a ordem vigente e as pedagogias que sustentam sua lógica, porquanto a inclusão difere da natureza fatalista da educação tradicional, bem como fornece possibilidade de enriquecimento das tendências críticas da educação. Isto ocorre porque o fator transformador é fundamento das pedagogias que visam inteligir 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 fazer a inclusão possibilitar equidade, os itinerários educativos não deverão se apresentar de modo a dicotomizar a postura educativa. A inclusão não ocorre ao se preparar uma metodologia para um ou dois estudantes, enquanto outros trinta recebem um ensino generalizado, mecanicista e homogêneo. Esse movimento precariza a compreensão da importância das políticas emancipatórias. Partindo desse cenário, as diferenciações nos tratamentos seriam enfatizadas, enquanto a dialética dos participantes desta educação se torna inviável, pois, à medida que os sujeitos se distanciam, suas existências também podem ser deturpadas ou sofrer certo apagamento.

Desta maneira, é possível compreender que, se os estudantes do processo de inclusão necessitam de atividades e intervenções com intencionalidades específicas para seu perfil, como isso poderia ocorrer sem dicotomizar o ensino? Partindo da pedagogia libertadora de Paulo Freire, se o educador adere a seus princípios e os aplica, necessariamente cada estudante, com necessidades fora do padrão aceito ou considerados típicos, será tratado segundo suas necessidades individuais no processo de inclusão no mundo, pois os sujeitos se educam entre si, assim todos se incluem. Apesar de o estudante ser portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), do Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de deficiência visual, auditiva, ou não, todo o processo de educar que parta do interior do indivíduo para o mundo externo necessariamente terá abordagem específica para cada sujeito. Não haverá a explicação genérica e a adaptada; constituir-se-ão 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 das adequações espaciais e sociais que beneficiem a todos como processo natural necessário à vida em sociedade, não como favor aos deficientes.

Portanto, inclusão é ação política, assim como Freire discorre sobre o cerne da educação. Tal ato político requer mais que inserir nas escolas estudantes entendidos como fora do padrão idealizado por grupos opressores, implica mudança da realidade, pois a educação inclusiva é apenas uma das características emancipatórias e democratizadoras dos direitos fundamentais humanos. Todos os espaços sociais devem ser submetidos à humanização das relações entre os sujeitos. 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 à transformação esperada. Não obstante, está implícita a existência de outros campos sociais nessa luta.

Para resolução das questões discutidas neste estudo, além de outras não contempladas, existem abordagens pedagógicas que possibilitam ações visando essas necessidades, assim como há fundamentos que promovem estagnação dessas questões. Os princípios elaborados por Freire e seus companheiros de trabalho contribuíram grandemente para esse campo. Utilizando o exemplo da elaboração das fichas de descoberta (cujo objetivo é apreender temas do cotidiano e interesse do educando), bem como realizando a transposição para a elaboração das atividades de inclusão é possível significar, por exemplo, o hiperfoco dos estudantes com TDAH ou TEA. Tal abordagem pode contribuir para o desenvolvimento global destes estudantes, como também aproximá-los do ambiente escolar a partir de seus interesses e do estímulo das noções de pertencimento na instituição escolar.

Ampliar o alcance das propostas pedagógicas para incluir estudantes com necessidades especiais promove benefícios para todos os sujeitos envolvidos no processo, porquanto a realidade de cada estudante é contemplada pela didática. Logo, em vez de realizar uma série de adaptações apenas para os discentes das políticas de inclusão, seria mais produtivo aplicar uma pedagogia que valorize a subjetividade dos indivíduos para que cada um contribua com a educação do coletivo no encontro entre as subjetividades (ao trazer experiências e ações distintas).

Todos devem compreender a importância de adequações para a prática educativa (em oposição ao ensino generalista e padronizado), bem como se engajar nessa relação. Assim, as políticas de inclusão serão naturais e realmente inclusivas, como também deixam de ser uma espécie de “surpresa” que foge ao que seria considerado o 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, pois, também dialoga com todas as realidades, inclusive com a das crianças em processo ascendente de aquisição de vivências, tanto do grupo de inclusão educacional como as regularmente estabelecidas 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 do ensino. Portanto, em sua essência, a pedagogia libertadora é inclusiva.

Referências

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 134, n. 248, p. 1, Brasília, DF, 20 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, edição 65, p. 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GAIATO, Mayra. **S.O.S autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 3. d. 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>. Acessado em 16 fev. de 2022.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.