

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire [Inclusive education and Paulo Freire' s Ethics of Liberation]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy
of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Sisson, Daya
Publisher	Sociedade Brasileira de Bioética - SBB
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-06-12 09:49:00
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/221046

A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire ***Inclusive education and Paulo Freire's Ethics of Liberation***

Daya Sisson

Programa de Pós-graduação em Bioética, Cátedra UNESCO de Bioética,
Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

dayasisson@gmail.com

Resumo: A educação inclusiva advém de um movimento histórico de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Atualmente, ela é tratada como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos. Porém, existe uma grande distância entre a proposta teórica inclusiva e a prática escolar dessa proposta. Além de políticas educacionais inclusivas é preciso que se estabeleça uma vivência escolar inclusiva, orientada por princípios éticos. A Ética da Libertação de Paulo Freire surge como uma opção de norteammento ético para a "nova escola" que se pretende criar, ao refletir e agir rejeitando qualquer forma de discriminação. Assim, seria preciso priorizar a educação como formação ética e ressaltar a autonomia e a dignidade como valores essenciais. Por meio de revisão bibliográfica, esse trabalho pretende expor um breve panorama histórico do modelo inclusivo no Brasil e utilizar as idéias de Paulo Freire, em especial a Ética da Libertação, para auxiliar a análise desse panorama.

Palavras-chave: Bioética. Educação. Educação Inclusiva. Ética da Libertação.

Abstract: Inclusive education results from a historical movement of politics, cultural, social and pedagogical actions. Currently, it is treated as an educational paradigm based on human rights. However, there is a great distance between the theoretical inclusive proposal and practices in schools. In addition to inclusive educational policies, inclusive school experiences need to be established, guided by ethical principles. Paulo Freire's ethics of liberation have emerged as an option for ethical guidance towards the "new school" that this notion seeks to create, through reflection and action that reject any form of discrimination. Accordingly, it would be necessary to prioritize education as ethical training and to emphasize autonomy and dignity as essential values. Through a bibliographical review, this study had the aims of setting out a brief historical panorama of the inclusive model in Brazil and using Paulo Freire's ideas, especially the ethics of liberation, to assist in analyzing this panorama.

Key words: Bioethics. Education. Inclusive education. Ethics of Liberation.

Produto de um movimento mundial, a educação inclusiva surge como resultado de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Atualmente no Brasil, ela se estabelece como um paradigma educacional fundamentado em uma determinada compreensão dos direitos humanos, que estabelece que a igualdade e o respeito às diferenças são 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 (1).

Documentos nacionais e internacionais serviram de base para a elaboração das políticas inclusivas, ao determinarem princípios morais e estratégias políticas para a implementação de novas práticas para a educação. Dessa forma, a educação de qualidade surge como um direito humano inquestionável, tanto nos países desenvolvidos, quanto nos países em desenvolvimento, que têm criado leis e políticas para garantir tal direito (2).

De acordo com Ferreira (3), as tentativas históricas de mudanças na pedagogia levaram à transformação dos métodos, técnicas e programas educacionais, deixando, porém, intactos os pontos fundamentais do modelo escolar tradicional. Suas práticas, a estrutura das instituições, as relações escolares, as atitudes profissionais, o tempo e o espaço em que a educação dos alunos se dá, nunca foram realmente modificados.

A educação inclusiva surge como uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação escolar que visa beneficiar todos os alunos, portadores ou não de deficiências, ao promover uma abertura incondicional às diferenças (4). Porém, também é necessário o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva em que a participação de cada um seja estimulada, as diferentes experiências humanas valorizadas, o potencial de todo cidadão reconhecido e que se ofereçam oportunidades que garantam a autonomia (5).

Edgar Morin se mostra favorável à educação inclusiva ao propor que o ensino da condição humana, da compreensão e da ética do gênero humano são três dos sete conhecimentos necessários à educação do futuro (6). De acordo com essa visão, a missão da educação se encontra no reconhecimento da condição humana entre as pessoas,

já que por meio dessa compreensão garantir-se-ia a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Uma vez que, segundo o autor, "os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano" (6).

Morin defende o "bem-pensar", ou seja, um modo de pensar que garante ao indivíduo a capacidade de aprender o diferente, o complexo:

"Se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora" (7).

Esse "bem-pensar" estimula que o indivíduo valorize as distintas dimensões humanas, apreenda o mundo em sua totalidade e mantenha-se sempre aberto ao diferente dele mesmo e ao novo.

O conjunto das obras de Paulo Freire traz um leque de propostas que se apresentam como orientações para mudanças em pontos estruturais do ensino tradicional. Propostas essas que, como apresentado a seguir, convergem com o modelo inclusivo em vários aspectos e complementam-no em outros, ao oferecerem um norteamento ético para o modelo inclusivo.

Por meio de revisão bibliográfica, esse trabalho pretende expor um breve panorama do histórico legal do modelo inclusivo de educação no Brasil, utilizando as ideias de Paulo Freire, em especial a teoria da Ética da Libertação, para subsidiar a análise desse panorama e apontar caminhos para objetivar essa proposta.

A educação inclusiva brasileira de 1988 até os dias atuais

A Constituição Federal, promulgada em 1988, assegurou que a educação é um direito público e subjetivo, ou seja, é para todos, mas é também particular de cada cidadão com mais de sete anos (8). O ca-

ráter subjetivo do direito à educação garante que, caso algum cidadão em idade escolar não receba educação, ele pode agir e exigir do poder público o acesso imediato à educação.

A Constituição de 1988 assegurou, também, que a educação dos portadores de deficiências deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, fato que oficializou a tendência inclusiva. Ela determina que devem ser criados programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas. E estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino (8).

Em 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em seu artigo nº. 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (9). Além disso, no mesmo ano é promulgada a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (10). Esse documento influenciou a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, principalmente em seu artigo nº. 2:

"É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes" (10).

Visando orientar o processo educativo no sentido da inclusão, em 1994, surge a *Política Nacional de Educação Especial*, que declara que terão acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (11). Ao apresentar paradigmas teóricos excludentes entre alunos "normais" e "anormais", esse documento preservou o caráter excludente da educação regular.

Ainda em 1994, foi assinada a *Declaração de Salamanca*, documento que também influenciou bastante a posteriores leis de políticas públicas do Brasil (12). Nele, proclama-se que toda criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendiza-

gem que são únicas e que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta essa vasta diversidade de características e necessidades.

Desde que a atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* entrou em vigor, a educação no Brasil passou a preconizar que os alunos devem ter, assegurado pelos sistemas de ensino, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (13). Em seu artigo nº. 37 ficou estabelecido que, entre as normas para a organização da educação básica, devem ser criadas "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (13). Dessa forma, iniciou-se oficialmente o atual caráter inclusivo da educação em nosso país.

Em 2001, o *Plano Nacional de Educação*, trouxe objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e enfatiza que o avanço da educação deveria levar a construção de escolas inclusivas que garantam o atendimento à diversidade humana (14). Porém, ele aponta deficits na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, na formação docente, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, de 2003, propõe transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promover o início de um amplo processo de formação de gestores e educadores (15).

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, reitera o direito à diversidade e a necessidade de inclusão para garantir a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e o respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas (16). Além disso, os estados signatários, como o Brasil, comprometeram-se, no artigo nº. 4 do referido documento, em promover a "capacitação de profissionais e adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência" (16).

Ainda em 2006, é lançado em conjunto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* que visa promover tópicos relativos às pessoas com deficiência na educação básica e instituir ações que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (17).

Em 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* que trouxe como objetivos centrais: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (18). Além disso, é estabelecido como diretriz "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (19).

A Ética da Libertação

Paulo Freire defende em seus trabalhos a ideia de que o processo educativo deve ser orientado pela Ética da Libertação. Conforme essa proposta é preciso agir contra qualquer tipo de discriminação de raça, gênero e classe, defender o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente. Ensinar dentro desta ética é considerado por Freire algo absolutamente indispensável à convivência humana:

"Por sermos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos tornamos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão" (20).

A teoria pedagógica de Freire é conhecida como Pedagogia da Libertação. De acordo com ela, a educação como capacitação em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir a educação como formação ética. Além disso, estudar deve deixar de ser um ato de con-

sumir ideias, e passar a ser o processo de criá-las e recriá-las constantemente.

Em oposição à Ética da Libertação, Freire nomeia de ética de mercado a ética que reflete os interesses da classe dominante, que se curva aos interesses do lucro (20). A ética de mercado defende a propagação de uma pedagogia em que o discurso impera sobre a prática. Ele se refere à pedagogia proveniente desta ética como pedagogia bancária, pois a educação se resumiria a um ato de depositar, como nos bancos. Nela os discentes são recipientes a serem preenchidos e os docentes, sujeitos ativos da educação, depositam conhecimentos, que os discentes devem receber, memorizar e repetir.

Dessa forma todo saber é transmitido de forma autoritária, repetitiva e unilateral, somente o professor é quem manda na sala de aula e organiza os conhecimentos. Com essa pedagogia são desenvolvidos alunos passivos, que dependem única e exclusivamente da relação paternalista com o professor, para adquirir e desenvolver conhecimento. Estes alunos crescem e se desenvolvem oprimidos, acostumados e acomodados com sua posição no mundo, demonstrando que, apesar de vivermos em um mundo de liberdade, de opção, de decisão e de possibilidade, a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada.

A partir dessa análise é possível perceber que a opressão é um problema crônico social, pois as camadas vulneráveis são oprimidas e condicionadas ao longo de sua vida a aceitar o que lhes é imposto, devido à falta de conscientização. Freire chama este processo de desumanização e argumenta que tanto os que têm sua humanidade roubada, quanto os que a roubam, sofrem com esse processo (21). Assim, a *desumanização* só se resolverá com uma restauração da humanidade em ambos; e não com os oprimidos passando a opressores.

A libertação é encarada por Garrafa como um passo inicial, necessário para que cada sujeito alcance sua emancipação, característica inerente ao sujeito que se encontra socialmente incluído (22). Além de liberto, o sujeito emancipado é responsável por sua sobrevivência e por suas escolhas. Portanto, pode-se afirmar que, caso a educação inclusiva seja direcionada eticamente para auxiliar que cada sujeito alcance sua a libertação e posterior emancipação, ela estará favorecendo sua inclusão social.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. Por isso é preciso lutar por uma educação verdadeiramente dialógica, em que sujeitos dialógicos cresçam e aprendam na diferença e, sobretudo, no respeito a ela. Dessa forma, para Paulo Freire, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever: "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber" (20).

A educação se apresenta com um caráter profundamente formador e, portanto, ético. Em um longo processo de amadurecimento, a liberdade deve ser desenvolvida na prática, na ação do sujeito, a partir do confronto com outras liberdades. A autonomia de cada indivíduo se constitui a medida que ele experiencia várias, inúmeras decisões ao longo de sua vida.

A educação inclusiva e a Ética da Libertação

Para Enrique Dussel, os sistemas pedagógicos devem realizar a construção do sujeito ético através da convivência social, no ambiente escolar (23). Ele defende, assim como Paulo Freire, a libertação como objetivo final da educação, que deve impulsionar os indivíduos para que se libertem da ignorância e, conseqüentemente, da condição de vulneráveis: "o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o 'lugar' e o 'propósito' desta pedagogia" (23).

De acordo com Lindo, uma política educacional que pretenda favorecer o desenvolvimento humano deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: acesso universal que satisfaça as necessidades básicas individuais, um contexto que assegure o respeito aos direitos humanos e a aquisição de conhecimentos significativos que permitam desempenhar uma função social de acordo com as diferentes vocações de cada indivíduo (24).

Ao longo da história, a escola tem sido vista como justa e "neutra" no seu funcionamento, enquanto as injustiças e desigualdades sociais são consideradas como causas diretas das desigualdades escolares. Segundo Dubet, à escola não é atribuída responsabilidade pela reprodução da exclusão social (25). Dessa forma, a instituição permanece

“protegida” da crítica, mas, por outro lado, também limitada em sua possibilidade de incorporar transformações pedagógicas.

Tal situação revela-se cada vez mais insustentável, pois os questionamentos oriundos das discussões do modelo inclusivo de educação tornaram nítido que as diferenças humanas são normais e que, por isso, não podem ser a causa das injustiças e desigualdades sociais. Assim, a escola tradicional perdeu seu caráter justo e neutro. Ela passou a ser vista como responsável por promover a manutenção de um comportamento que classifica e, assim, separa e amplifica as desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política. A partir de então, de acordo com Mendes, passou-se a pregar a necessidade de uma reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todos os alunos (26).

A Ética da Libertação de Paulo Freire surge como uma opção de norteamento ético para a “nova escola” que se pretende criar, por ser uma ética da diversidade, ao refletir e agir rejeitando qualquer forma de discriminação. Ela se mostra extremamente apropriada para as atuais sociedades plurais em que se deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente e de respeitá-lo (27).

Porém, para que esse novo modelo de educação inclusiva obtenha sucesso, não basta que seja realizada a inclusão que consiste somente em fazer com que os alunos que antes se encontravam fora da sala de aula agora estejam presentes. Dessa forma, a inclusão será superficial, talvez até mesmo falsa, e servirá somente para a manutenção do status quo, do estado de excluído, ainda que agora ele frequente a escola. Ribeiro declara que:

“O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso à condição da qual foi excluído(a). (...) há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos - os excluídos - ao sistema social que os exclui e, ao

mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social" (28).

Do mesmo modo, só irá se implementar uma inclusão superficial, caso ela seja realizada para alguns alunos e outros não. A educação inclusiva não deve visar incluir somente os alunos portadores de necessidades especiais. A inclusão deve ser para todos, sem categorizações, sem delimitação de um grupo que será o visado para "a" inclusão. Sem separações de alunos "normais" e "anormais". Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser direcionada somente para aqueles alunos com deficiências físicas e/ou mentais, mas também aqueles com necessidades raciais, sociais, econômicas e culturais, os quais também gritam por mudanças educacionais (29).

Se a escola é de todos que a frequentam e é para todos, porquê e para quê, categorizar os alunos, como se alguns fossem mais pertencentes a ela do que outros? Como se a escola fosse dos alunos "normais", mas, atualmente, os "anormais" são também aceitos.

Da multiplicidade de alunos emerge a diversidade de competências e necessidades, onde cada estudante manifesta capacidades e dificuldades próprias. De acordo com Oliveira e Leite, a escola deve ser capaz de incorporar essas diferenças no contexto pedagógico, de acordo com uma nova forma transformadora do pensar e fazer educação (30). Para Lopes, a inclusão social e a inclusão escolar são indissociáveis e abrangem grupos que são considerados como vivendo em alta vulnerabilidade social (31).

Uma das grandes controvérsias do modelo de educação inclusiva existente hoje é que, ao criar categorias comparativas e divisões, a "inclusão" acaba produzindo certas categorias que produzem ou facilitam a exclusão (32). A causa dessa contradição (um processo inclusivo que gera exclusão) pode ter diferentes origens, tais como a falta de formação dos profissionais para lidar com as diferenças, o que traz angústia e desconforto para os mesmos (33, 34).

Ao mesmo tempo, por falhas no planejamento da aplicação do modelo inclusivo são criados pontos de tensão na realidade educacional. Com a política inclusiva na escola pública, foram agregadas novas funções e habilidades bem como requeridas reformas estruturais (fi-

sicas, didáticas, comportamentais), sem que fossem subsidiadas por ampliação de financiamento, afirmando que as famílias e as comunidades devem ser “agentes da sustentabilidade” do processo inclusivo. Se essa atribuição pode ter um aspecto positivo, que diz respeito a fomentar processos coletivos em torno de um problema em comum, não deixa de ter também um aspecto perverso ao transferir aos destinatários de uma política pública a responsabilidade econômica e social de sua implementação.

Além disso, é questionável a restrição de conteúdos em oposição à busca de alternativas pedagógicas para condições de aprendizagem e a falta de capacitação dos professores (35).

No trabalho de Lopes são apresentadas opiniões de professoras da rede pública da periferia de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em que fica claro que a falta de estrutura da escola e o despreparo das docentes para trabalhar com a inclusão só ressalta mais a exclusão (31). Segundo elas, os alunos com deficiência são vistos como alunos que estão na escola regular para simplesmente se socializarem. Assim, uma inclusão excludente é estabelecida, e o conhecimento escolar, a autonomia e o direito a um ensino de qualidade só são respeitados para alguns alunos, demonstrando que permanecer dentro da escola não garante efetivamente a inclusão.

A proposta teórica e a vivência prática das escolas inclusivas devem ser norteadas por princípios éticos que garantam que o direito de cada aluno à educação seja respeitado e cumprido. Igualdade e diferença devem ser encaradas como valores indissociáveis e as ações devem ser tomadas em conjunto, fazendo com que cada indivíduo seja o sujeito ativo no seu processo de libertação.

A inclusão deve objetivar a libertação de cada indivíduo participante do processo educativo. E a libertação é alcançada por meio de ações cotidianas do ambiente escolar inclusivo: ao desenvolver a autonomia individual, ao rejeitar qualquer forma de discriminação, ao conviver, aprender e ensinar com o diferente, em um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para Freire, o aprender, o pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores, que iluminados intelectuais escrevem do centro do poder (20). O pensar certo é desenvolvido individualmente, em um trabalho de conscientização da realidade social pessoal e de

politização, ao longo de seu movimento de libertação, pois, somente ao adquirir consciência de seu estado e ao agir para transformar essa realidade, é que um sujeito se torna livre.

Considerações finais

Segundo Garrafa e Porto, a equidade é o reconhecimento de que os sujeitos diferentes têm necessidades diferentes para alcançarem objetivos iguais (36). Ela é um dos caminhos da ética prática, que encontra na proposta de educação inclusiva uma opção para sua viabilização.

A Ética da Libertação, proposta pelo conjunto das obras de Paulo Freire, surge como uma opção de guia para o direcionamento das ações na educação inclusiva, ao enfatizar a importância da educação como formação ética. De acordo com essa corrente ética, a educação deve priorizar ações contra qualquer tipo de discriminação de raça, gênero e classe, defender o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente.

Um tema recorrente no pensamento freiriano é que com gentileza, tolerância, generosidade, amorosidade é possível alcançar a justiça social em todos os povos, gêneros, religiões e idades: "a paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social" (37).

Colocar em prática o novo, romper paradigmas educacionais tradicionais, inovar com práticas e teorias diferentes em oposição aos anos de prática docente, pode ser um salto muito ambicioso e amedrontador. Porém, ao analisar a realidade do sistema educacional constata-se que uma mudança se faz necessária. De certo modo, está se chegando ao fim da crença na ciência como verdade absoluta, o que faz com que agora seja preciso contextualizar o local e o tempo, não sendo mais suficiente falar exclusivamente de "leis universais extra-históricas". Assim, parece fundamental revisar nossos conceitos sobre as leis da natureza, sobre a sociedade, sobre o sentido pedagógico da escola e do indivíduo e sobre a noção de igualdade e de diferença (38).

Para Giordano, mesmo não estando habituados a pensar, aceitar ou estimular o criativo, é preciso abrir-se ao diferente, permitir-se ser, pensar, agir de forma diferente:

“Afinal, que motivo teríamos nós, cuja tarefa de vida concerne à educação, para fazermos filosofia, interpretarmos sua história, debatendo a crise da sociedade e da razão contemporâneas se — entre nós, nossos pares e os autores que lemos — buscamos o único, o idêntico e a universalidade, ao invés de colocarmo-nos abertos quer à diversidade de outros pensares, quer à de nosso próprio pensar?” (39).

O modelo inclusivo de educação surge como uma resposta à necessidade de abertura à diversidade. Ainda é muito recente para que se possam medir seus resultados e, provavelmente, ainda faltam muitos anos para que ele seja posto em prática de forma simples, eficiente e prazerosa para todos envolvidos. Mesmo assim, ele desponta como esperança de transformação, de melhora, de progresso, de libertação.

Mesmo que a Ética da Libertação não seja posta em prática, ou que se discorde da relevância de suas ideias, Paulo Freire afirma: “se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (40).

Referências

1. Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; 2008.
2. Laplane A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.* 2006; 27(96):689-715.
3. Ferreira MEC. The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa.* 2007; 33(03):543-60.
4. Mantoan MTE. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: Stobäus CD, Mosquera M, editores. *Educação Especial: em direção à educação inclusiva.* Porto Alegre: EDIPUCRS; 2003. p. 27-40.
5. Bragança MGV, Oliveira ZMF de. Educação Inclusiva: Significado e Realidade. *Linhas Críticas.* 2005;11(21):217-228.
6. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; 2007.
7. Morin E. Ciência com consciência. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; 2002.
8. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial; 1988.

9. Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
10. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Internet]. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - [acesso em 31/Jul/2008]. Jomtiem/Tailândia: UNESCO; 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
11. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP; 1994.
12. Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO; 1994.
13. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
14. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.
15. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEESP; 2003.
16. Organização das Nações Unidas [Internet]. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - [acesso em 31/Jul/2008]. Nova York: ONU; 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>
17. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP; 2006.
18. Brasil. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC; 2007.
19. Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007.
20. Freire P. Pedagogia da Autonomia. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007.
21. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 1987.
22. Garrafa V. Inclusão social no contexto político da Bioética. Revista Brasileira de Bioética. 2005; 01(02):122-132.
23. Dussel E. Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis: Vozes; 2000.
24. Lindo AP. Educación para el Desarrollo Humano. In: TEALDI, JC, editores. Diccionario Latinoamericano de Bioética. Bogotá: UNESCO - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética/Universidad Nacional de Colombia; 2008. p. 264-68.
25. Dubet F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa. 2003; 119:29-45.
26. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. 2006; 11(33): 387-405.
27. Gadotti M. A voz do Biógrafo Brasileiro – A Prática à Altura do Sonho. In: Gadotti M, editor. Paulo Freire - Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora; 1997.
28. Ribeiro M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo.

Educação Social. 2006; 27(94):159.

29. Salvador DSCO, Moura DH, Silva JAA, Maia SF. Processo Educacional Inclusivo: das Discussões Teóricas à Necessidade da Prática. *Holos*. 2006; 22(3):11-23.

30. Oliveira AAS, Leite LP. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2007; 15(57):511-524.

31. Lopes MC. (Im)Possibilidades de Pensar a Inclusão. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*; 2007 Out 07-10; Caxambu, MG. Caxambu: ANPED; 2007.

32. Popkewitz T, Lindblad S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*. 2000; 21(01):5-54.

33. Duek VP, Naujorks MI. Inclusão e Autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação* [online]. 2006 [acesso em 31 Jul 2008]; 31(01). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a3.htm>

34. Senna LAG. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*. 2008; 38(133): 195-219.

35. Garcia RMC. Discursos Políticos sobre Inclusão: Questões para as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*; 2004 Nov 21-24; Caxambu, MG. Caxambu: ANPED; 2004.

36. Garrafa V, Porto D. Bioética: poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: Garrafa V, Pessini L, editores. *Bioética: poder e injustiça*. São Paulo: Loyola; 2003. p. 35-44.

37. Freire AMA. Educação para paz segundo Paulo Freire. *Educação*. 2006; 2(59):387-93.

38. Ferreira MEC. The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa*. 2007; 33(03):543-60.

39. Giordano R. Políticas da educação e sistemas filosóficos: a vontade da exclusão. *Cad. CEDES*. 2004; 24(64):329-44.

40. Freire P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982.

Recebido: 02/10/2009 Aprovado: 07/12/2009