

## O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana

*Luciana Pacheco Marques\**  
*Anderson dos Santos Romualdo\*\**

### Resumo

Este trabalho constitui um recorte do pensamento de Paulo Freire e busca analisar a sua contribuição para com o processo de ruptura com as práticas excludentes rumo à inclusão. Seu conceito de utopia é a base da nossa reflexão, pois é a partir dele que defendemos a inclusão como um “inérito viável”. Seu pensamento é marcado pela luta contra qualquer discriminação, na busca incessante pela superação da relação opressor-oprimido. Acreditar na transformação do mundo pelos caminhos freirianos da comunhão, do diálogo, da conscientização é acreditar na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança, no qual a inclusão é, nos nossos dias, um dos maiores de todos os sonhos: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. Este é um dos mais ricos e importantes legados deixados por ele para a sociedade dos nossos dias: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valioso, a sua humanidade.

Palavras-chave: Utopia; Inclusão; Educação.

\* Professora doutora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

\*\* Professor da Escola Estadual São Vicente de Paulo. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

## Paradigm of inclusion as utopia in Freire's perspective

### Abstract

This work is a clipping from the thought of Paulo Freire and it seeks to analyze his contribution to the process of rupture with the exclusionary practices towards inclusion. Freire's concept of utopia is the basis of our thinking, given that we advocate the inclusion as a "viable unprecedented" based on his work. His thought is marked by the struggle against discrimination, in relentless pursuit of overcoming the oppressor-oppressed relationship. Believing in the world's change by Paulo Freire's ways of communion, dialogue and awareness is to believe in the human being's ability of feeding the utopian ideal of change, in which the inclusion is, nowadays, one of the greatest of all dreams: a reality where oppressors and oppressed are, in fact, free from the imprisoning chains of prejudice, discrimination and injustice. This is one of the richest and most important legacies left by him to the society of our time: respect for humans for their most valuable feature, their humanity.

Keywords: Utopia; Inclusion; Education.

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (GADOTTI, 1996, p. 81).

A velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade impõe, na mesma proporção, necessidades de adaptação cada vez mais criativas e ágeis. As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente daquelas vividas há alguns poucos anos atrás, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens eram calcados na dicotomia entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o normal e o anormal.

Delinea-se, nos últimos anos, um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e a educação entendem e lidam com a diversidade humana: os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, a chamada "crise de paradigmas" atinge diretamente a educação, colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de erguimento de novas concepções e práticas, de outro.

Este trabalho tem por finalidade analisar a contribuição de Paulo Freire no movimento de ruptura com as práticas socioeducacionais de exclusão rumo à construção do paradigma da inclusão, deflagrado em praticamente todo o mundo no final do século passado.

Nas palavras de Rezende (1978), os valores e o sentido das coisas resultam da trama de relações que caracteriza a cultura como a manifestação maior da existência humana. Diz ele: “na cultura, como num discurso historicamente estruturado, aparece ou se esconde o sentido da existência tal como os homens o estão vivendo num determinado contexto histórico de mundo” (ibid., p. 163).

O homem e a mulher como seres sociais são capazes de agir, de representar sua ação e expressá-la de modo objetivado. No momento de criar e recriar a realidade procuram representá-la. No entanto, o discurso que os homens e mulheres fazem da sua situação concreta é conflituoso, visto que o lugar que ocupam na sociedade também o é. Seus discursos são submetidos a pressões particulares de interesses de classes sociais. Dessa forma, as representações ideológicas são determinadas pelas estruturas das relações sociais.

Observa-se que muitas condições sociais têm sido consideradas e tratadas como desviantes, fato que reflete, nas diversas situações, um julgamento social, julgamento que se requinta na medida em que as sociedades se aprimoram tecnologicamente em função de valores e de atitudes culturais específicas. Em algumas sociedades, ser negro(a), ser velho(a), ser mulher, ser criança etc., representou ao longo dos tempos, como ainda representa, uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais. E é neste contexto de complexa trama de relações sociais que se manifestam as diversas formas de controle, discriminação e opressão em relação aos ditos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “o diferente” ou “o indesejado”, atitudes contra as quais Freire sempre se posicionou de forma contundente.

Assim, a exclusão, em cujas bases estão fundados muitos dos nossos receios, medos, superstições, preconceitos, discriminações e frustrações são estereótipos que ficaram registrados culturalmente durante séculos. Como sempre foram marginalizados e tratados pela sociedade numa condição de inferioridade, perpetua-se até os nossos dias o fortalecimento dessa condição humilhante de incapacidade, atribuída aos desviantes.

Neste sentido, afirma Silva (1988, p. 10): “mede-se o nível de desenvolvimento e o grau de cultura de um povo pelo tipo e pela quantidade de preocupação que demonstra para com os seus grupos minoritários e marginalizados, ou para com os pobres”.

As discussões no âmbito da educação, baseadas no pensamento de Paulo Freire, vêm se destacando cada vez mais na atual trama da sociedade no que diz respeito à inclusão social, onde cada qual será capaz de se reconhecer como seres-sujeitos da transformação, o que implicará, aos poucos, na conquista de seus espaços. O pensamento freiriano nos faz refletir sobre as “falsas” transformações executadas pela ordem opressora, que encobrem ideologias fatalistas e nos reduzem a objetos do puro fazer.

A construção de uma prática inclusiva nos remete a profundos questionamentos sobre como realizá-la. O discurso dos(as) educadores(as) demonstra uma resistência quando sustenta a impossibilidade do exercício dessa prática no sistema vigente.

“A realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” é uma frase que expressa bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. É exatamente por causa disto que se deve estar advertido do poder do discurso ideológico que tem o poder de persuasão indiscutível, visto que nos ameaça de anestesiá-la a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.

A escola precisa refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2002, p. 58).

A padronização dos alunos(as) e a educação bancária vêm sendo substituídas pela valorização da heterogeneidade humana, da diversidade, consagrando-se o período de ruptura paradigmática. Tal ruptura é baseada no sonho pela humanização dos sujeitos que, segundo Freire (2001a), se constitui num eterno devir, sendo o sonho uma condição histórica que fazemos a cada um de nós.

Paulo Freire faz referência a duas diferentes concepções de educação. Em uma delas, o educador(a) (professor/a) “deposita” noções na mente dos educandos(as) (alunos/as) da mesma forma que se faz depósito em banco, daí a denominação “educação bancária”. O(a) educando(a) torna-se um(a) mero(a) receptor(a) de conhecimentos, numa relação vertical, ou seja, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2002, p.58). O(a) educador(a) julga-se detentor do saber e espera que todos(as) os(as) educandos(as) tenham um mesmo modo de pensar e os mesmos conhecimentos. Educação esta que se encontra diretamente ligada aos ideários do poder opressor, já que os oprimidos, impossibilitados de problematizar questões relacionadas à realidade que os oprime, simplesmente “aceitarão” esta realidade como ela é.

Nesse modelo não há lugar para as diferenças, nem para o questionamento. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada suprimindo-se o direito fundamental de todo homem e mulher de agir em sua própria história. A visão fatalista não percebe todas as potencialidades dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao seu desenvolvimento. A inclusão é desconsiderada diante das dificuldades formuladas pelo opressor, e a mudança é

transformada em sonho impossível de se realizar. Para os acomodados, não há o que fazer além de excluir do sistema aquele que “foge” aos padrões.

A visão libertadora, diferentemente dessa última, aceita todo homem e mulher como agentes de sua transformação. O(a) educador(a) não se entrega ao fatalismo, negando ao educando(a) o conhecimento de sua opressão, e permite a ele se libertar. Diz Freire (2000, p. 367): “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando os índios, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos, e amorosos da vida e dos outros”.

Não cabe, pois, ao educador(a) segregar os(as) historicamente excluídos(as), omitindo-se diante da opressão e legitimando o discurso do opressor. Dessa forma, estará negando ao oprimido sua condição histórica de ser agente de transformação. De acordo com Freire (2001b, p. 85), “mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se se-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã”.

Assim, a “educação problematizadora” ou “educação para a liberdade” ocorre numa relação horizontal, onde educador(a) e educando(a) estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade. O respeito ao conhecimento prévio que o educando(a) possui é de fundamental importância para que se possa propor, e nunca impor, o que, e como será desenvolvido o trabalho em sala de aula. Para Freire (2002, p. 70): “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A diversidade, que engloba todo e qualquer indivíduo, independente de sua condição existencial (estrutura física, psíquica e/ou emocional, cor, etnia, religião etc.), começa a incomodar a diversos setores da sociedade, já que a luta pela aceitação do outro é travada por grupos diferenciados, objetivando a incorporação de um pensamento libertador.

A instituição escola, considerada um espaço onde deveria ser promovida uma educação inclusiva, torna-se um agente da exclusão, ao reforçar a marginalização dos alunos(as) que se desviam dos padrões estabelecidos e impostos como “normais” pelo sistema educacional, multiplicando as situações de preconceito e discriminação.

Paulo Freire (2001a) refere-se às condições de exclusão, a que são submetidas as classes populares, os oprimidos, denominando de “situações-limite”, ou seja, obstáculos ou barreiras que precisam ser vencidos, mas se encontram vinculados à vida pessoal e social do indivíduo. Segundo ele, o enfrentamento dessas situações é percebido de formas diferentes pelos envolvidos nesse processo: ou eles as percebem como um obstáculo que não podem ou não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

Para superá-las, porém, será preciso considerá-las como temas problema que deverão ser destacados do cotidiano e discutidos. Muitos analisam os temas-proble-

ma como se fossem determinantes históricos, ou seja, fatos ou situações existentes para os quais não existem alternativas que não a simples aceitação. Esse geralmente é o discurso do opressor ou dos acomodados, que denuncia, de certa forma, uma impotência da humanidade perante a construção da história, como se a realidade não pudesse ser alterada e o futuro se reduzisse à permanência de valores e costumes.

A práxis libertadora se dá pela interação dos sujeitos vinculados ao seu contexto histórico, político e social, através de uma prática problematizadora capaz de levá-los ao enfrentamento das situações-limite, buscando, assim, condições adequadas para superá-las. Instala-se, dessa forma, um conflito entre o opressor, que deseja dominar, e o oprimido, que deseja se libertar. Freire esclarece:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 2002, p. 94).

A história, nesta perspectiva, pode sim ser modificada, desde que ela seja vivida como possibilidade e não como determinação. De acordo com Freire, o ser humano deve comparecer à história não apenas como seu objeto, mas também como sujeito, capaz de, no mundo da história, da cultura, da política, constatar para mudar, para lutar, para intervir e não, simplesmente, para se acomodar ou se adaptar ao presente, sem problematizar o amanhã, cruzando os braços fatalistamente diante dos temas problema e esvaziando, desta maneira, sua responsabilidade em seu discurso acomodado, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim, é mesmo essa. Nas suas palavras,

[...] é possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista de sempre: “É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta”. A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. (FREIRE, 1996, p. 83).

O que se pretende, portanto, é o engajamento na luta, na esperança de busca e defesa dos direitos de igualdade, pois em todos os setores sociais – escolas, hospitais, centros religiosos, festas, etc. – impera uma ordem discriminatória, que é “falsamente” justificada pelos opressores. Ser diferente, algo natural em todas as espécies, tornou-se sinônimo de isolamento, de não-participação ativa.

Assim, o entendimento ingênuo, somado à postura acomodada, constitui-se em solo fértil para a intencionalidade do pensamento fatalista do opressor, que recusa, nega e desqualifica a ideologia libertadora e possível aceitação do outro com suas peculiaridades, tudo em função da manutenção do *status quo*. Nesta perspectiva, propostas que sinalizem para o respeito à diversidade são taxadas de utópicas, qualidade esta que, na visão fatalista, encontra definição numa utopia que se mostra muito aci-

ma do horizonte da realidade, assim sendo, longe da luta diária, da práxis, impossível de ser alcançada. Tal ideia caminha em sentido contrário à utopia freiriana.

Freire sempre discursou a favor dessa busca incessante pelo sonho, recusando a acomodação e mantendo viva a vontade de ser sujeito, contrariamente ao que prega o discurso do fatalismo, que implica no futuro desproblematizado, inexorável, cujos ideais são opostos àqueles necessários à realização da práxis libertadora.

O estímulo pode levar o ser humano a concretizar seus objetivos, pois uma realidade já antes projetada é significação de um sonho possível. A prática, quando consciente, tem poderes de transformação, capaz de conduzir à libertação. O fato de estarmos inseridos no mundo faz com que estejamos com o mundo e não para o mundo.

Ao problematizar a questão educacional, estamos assumindo um novo papel, o de aguçar a descoberta em relação ao que pode ser transformado e ressignificado. Quando a comunidade está inserida na e com a escola, descobrem-se novos caminhos que com o decorrer do tempo podem se tornar viáveis às experimentações e à participação. Neste sentido, escola e comunidade devem trabalhar em conjunto para que se construa um projeto político pedagógico que dê base para a tomada de consciência do importante papel que a educação tem a desempenhar.

Paulo Freire denuncia uma distorção no processo educacional devido ao impedimento de participação no mesmo, por negar aos indivíduos condições de expressar seus ideais e discuti-los. Existem aqueles imbuídos do desejo de mudança: o oprimido e todos os que acreditam e percebem a utopia não como algo irrealizável, mas como o que Freire (2001a) denomina de “inédito viável”, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Ao visualizar o inédito viável como um sonho, uma utopia, como algo que se concretiza no cotidiano, o homem e a mulher começam a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O estar no mundo significa empenhar-se em ações, reflexões e lutas. O homem e a mulher oprimidos, abstratos, a-históricos, passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa, o que representa sua vocação ontológica. Diz Freire:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. (FREIRE, 2001b, p. 85).

O que nos move na defesa pela aceitação do outro é baseado no pensamento de Freire (2001a, p. 100): “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. Tal ideologia libertadora é, por vezes, entendida como impossibilidade, algo inviável de se concretizar.

Falar em inclusão atualmente é compreender as peculiaridades inerentes ao ser humano, porém, cria-se um grande obstáculo à inclusão devido à resistência de muitos em aceitar o outro com suas peculiaridades.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 136).

Ao direcionarmos o olhar para o debate no interior da escola, encontramos, de um lado, os setores tradicionais: professores(as) conservadores(as), ingênuos(as) e/ou acomodados(as), os(as) quais facilitam o contínuo florescer da ideologia opressora, cuja discriminação é ato corriqueiro, muitas vezes imperceptível por ser considerado comum; de outro, os setores progressistas: professores(as) comprometidos(as) com a utopia como horizonte da realidade, assumindo a práxis como seu fazer pedagógico cotidiano, perpetuando uma indignação necessária aos profissionais conscientes e reflexivos, considerando-se realmente professores(as), na medida em que lutam contra qualquer forma de discriminação, na medida em que se colocam a favor da esperança que os(as) animam, apesar de tudo, na medida em que se colocam frente ao embate ideológico como lutadores(as) obstinados(as), que se cansam, mas não desistem.

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua liberdade e, conseqüentemente, sua humanidade, não se tornam opressores, mas restauradores da humanidade. Sua tarefa é libertar-se a si e aos opressores. A liberdade é uma conquista que se faz por meio de esforço e de responsabilidade. É mister que a liberdade assuma o limite possível e que seja colocada em prática através da tomada de decisões.

No mundo globalizado, os valores foram modificados. Freire (1996) alerta para a “malvadeza” a que estamos expostos num mundo onde a ética do mercado se sobrepõe à ética do respeito e do amor entre os homens e as mulheres. Diz ele:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado. (ibid., p. 144-145).



Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito à diferença. Segundo Fonseca:

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados. (FONSECA, 1995, p. 44)

Essa mesma observação é feita por Vaz (1997) ao se referir à mudança de postura do pensamento da Atualidade em relação à polarização normalidade *versus* anormalidade característica da Modernidade. Segundo ele, “Em nossa Atualidade, a tolerância às diferenças inter e intraculturais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal” (ibid., p. 229).

A conquista da liberdade pelos oprimidos não se dará por acaso, mas sim em sua práxis, tendo-se consciência de que, para alcançá-la, é necessário lutar.

Na concepção freiriana, as várias formas de opressão as quais as pessoas são submetidas, acabam por tirar-lhe esta liberdade, visto que todos, indubitavelmente, nascem com vocação natural para serem livres.

Essa libertação tem suporte na criatividade e estimula a reflexão e ação dos homens e mulheres sobre a realidade na qual estão inseridos, respondendo, dessa forma, a sua vocação ontológica e histórica dos seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora da sociedade.

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. (FREIRE, 2002, p. 72-3).

A consciência do homem e da mulher de seu inacabamento é que o distingue dos demais seres vivos. É, portanto, condição *sine qua non* de ser humano. Nas palavras de Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi

a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 1996, p. 4).

A inconclusão, a consciência do inacabamento e a busca de uma condição melhor são as principais características do homem e da mulher. Ele(a) está em constante processo de transformação, de seu fazer-se homem ou mulher.

Com base nos pressupostos de Paulo Freire é que o termo inclusão é entendido, pois, como um “inédito viável”, um desafio que se nos apresenta como princípio ético... um sonho possível... uma convicção. A espera é inimiga da realização, assim como a expectativa da realização pelo outro é o berço da inoperância. Por isto, e com base numa máxima freiriana, é que entendemos que ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária.

Os caminhos trilhados pela educação, nos últimos anos, nos permitem afirmar que o objeto central da discussão sobre uma educação de qualidade abrange necessariamente a idéia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características do seu alunado. Do que se fala é de uma educação de qualidade para todos, de um espaço único para a convivência e para a aprendizagem. Neste contexto é que autores como Paulo Freire se tornam ainda mais importantes, nos auxiliando na compreensão do dito e do feito, além, é claro, de permitirem um posicionamento mais seguro na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e mais solidária.

Acreditar nisto significa estar inserido na luta pela superação da relação opressor-oprimido, luta esta que, por uma questão de princípio, ninguém pode estar de fora. Não se trata de algo impossível, mas de uma proposta prática de superação dos aspectos opressores percebidos na realidade, que pode ser traduzido pelo inédito-viável, ou seja, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada. Conforme diz Ana Maria Freire, nas notas da obra *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire:

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. (FREIRE, 2001a, p. 206).

Acreditar na transformação do mundo pelos caminhos freirianos da comunhão, do diálogo, da conscientização é acreditar na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança, no qual a inclusão é, nos nossos dias, um dos maiores de todos os sonhos: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça.

Este é, sem dúvida, um dos mais ricos e importantes legados deixados por Paulo Freire para a sociedade dos nossos dias: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valioso, a sua humanidade.

## Referências

- FONSECA, V. **Educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- REZENDE, A. M. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: MORAIS, J. F. Regis de (Org.). **Construção social da enfermidade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. p. 157-179.
- SILVA, O. M. O significado da integração social das pessoas deficientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 9, n. 3, p. 9-15, maio 1988.
- VAZ, P. **O inconsciente artificial**. São Paulo: Unimarco, 1997.

## Correspondência

**Luciana Pacheco Marques** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Campus UFJF Faculdade de Educação NEPED Martelos. CEP: 36036900 – Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil.

*E-mail:* luciana.marques@ufjf.edu.br

Recebido em 28 de setembro de 2014

Aprovado em 20 de novembro de 2014