

O CONTRIBUTO DE PAULO FREIRE NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES DE ACESSO E PARTICIPAÇÃO EDUCACIONAIS

Ana Sofia Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia; CeIED;

Paula Manuela Dias Oliveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia; CeIED;

Resumo:

Atualmente, sabe-se que a Educação de boa qualidade, na sua acessibilidade e prática plenas, reivindicada como Direito Humano, não abrange somente a necessidade de um cariz normativo, mas principalmente, a envolvimento do trabalho conjunto de todos os agentes educativos inerentes a este processo. Para tal, é imprescindível não apenas uma Educação, em que se exerça o direito de se ser apreendente, mas, primordialmente, a oportunidade de igualdades e equidade social e académicas, nos deveres e direitos, garantidos e invocados pela UNESCO (1994, 2009, 2015, 2019).

A realização deste artigo prioriza a necessidade de exigir uma sociedade mais justa, na qual, através das propostas freirianas, se possa ascender à emancipação educativa. Propomos, desta forma, refletir, ainda que ousadamente, sobre a proposta de Paulo Freire, relativa ao direito educacional de Todos, especialmente, para as crianças com Necessidades Específicas, em idade pré escolar.

Palavras-chave:

Direito à Educação; Necessidades Específicas; Emancipação educativa;

Abstract:

Currently, it is known that good quality education, in its full accessibility and practice, claimed as a Human Right, does not only cover the need for a normative nature, but mainly, the involvement of the joint work of all educational agents inherent to this process. For this, it is essential not only an Education, in which the right to be a learner is exercised, but, primarily, the opportunity for social and academic equality and equity, in the duties and rights, guaranteed and invoked by UNESCO (1994, 2009, 2015, 2019).

The realization of this article prioritizes the need to demand a more just society, in which, through Freire's proposals, one can ascend to educational emancipation. In this way, we propose to reflect, albeit boldly, on Paulo Freire's proposal concerning the educational right of All, especially for children with Specific Needs, of preschool age.

Keywords:

Right to Education; Specific Needs; Educational emancipation;

DATA DE RECEÇÃO: 2022/08/05

DATA DE ACEITAÇÃO: 2022/12/12

Introdução

Decorrente de um novo contexto histórico-social, amplamente enriquecido pela heterogeneidade das escolas de hoje em dia, o elemento central é o direito à Educação, já requerido desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948). Contudo, deparamo-nos com algumas assimetrias, no que concerne à forma de como aceder ou participar na escolarização, que, sendo aberta a todos, ainda carece dos elementos próprios de uma Educação (dita) Inclusiva (Relatórios de monitorização da UNESCO – GEM (Global Entrepreneurship Monitor, UNESCO, 2021-2022)).

A Educação pré-escolar é a primeira etapa, em recinto institucional, na qual a criança é inserida, mediante um processo de instrução e familiarização, contribuindo para o fortalecimento das suas primárias relações interpessoais (Silva, 2021).

Segundo Vygotsky (2000), tais etapas de desenvolvimento cognitivo não possuem caráter universal, em razão da existência de uma grande diversidade nas condições histórico-sociais, onde as crianças estão inseridas, tornando o social evidente no desenvolvimento do conhecimento. De acordo com o autor, este desenvolvimento é determinado pelos instrumentos linguísticos, acrescidos da experiência sociocultural da criança, onde se inclui, naturalmente, o convívio familiar, a forma como essa relação se apresenta e como se reflete no seu desenvolvimento educativo. (Vygotsky, 2000, cit. por Silva et al, 2020).

Paulo Freire, ao ter criticado o ensino tradicional vigente nas escolas (Freire, 2000), apontou para a necessidade de reinventar uma nova perspectiva, apresentando indicadores de uma escola pública crítica, popular e libertadora, que possibilitasse aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento, com autonomia de escolha e decisão, sobre as suas ações sociais e educacionais.

Quando nos deparamos com Necessidades Específicas Especiais (NEE) na nova nomenclatura Necessidades Específicas (DL54/2018), principalmente em idades tenras, Paulo Freire tem uma opinião muito singular. (Freire, 1982, cit. por Silva et al, 2020). O autor considera que os sonhos podem tornar-se realidade quando há o empenho em solucionar problemas, advindos de variadíssimos fatores. Quando a criança sonha, segundo o pedagogo brasileiro (1982), torna-se possível a transformação da realidade existente, emancipando a inclusão destas crianças, em sucesso escolar.

Marcando a história da Educação, a proposta de Freire

passa pela vivência humanizada, advinda das experiências do sujeito, mediatizada pelo mundo e pautada pela liberdade. O autor salienta a importância do direito à Educação, no processo de combate às desigualdades de acesso à mesma, através da prática lúdica.

Tendo em vista uma melhor compreensão e um processo de reflexão desta problemática, é necessário que se pense e repense, na criação de condições, para que todas as crianças possam conviver umas com as outras, aprendendo juntas, na escola de referência, e face à complexidade habitual do seu quotidiano escolar.

Os objetivos deste artigo, baseiam-se, essencialmente, em caracterizar as desigualdades de acesso ao ensino pré-escolar, de crianças com Necessidades Específicas, e identificar estratégias, sugeridas por Paulo Freire, para a melhoria, ou talvez disseminação, dessas mesmas desigualdades.

Enquadramento Teórico

1. As Necessidades Educativas Especiais em crianças do pré-escolar

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), na nomenclatura atual Necessidades Específicas (DL54/2018), derivado da publicação do Warnick Report (EUA), passa para um termo com significativa evolução terminológica e concetual, levando a refletir-se sobre as mudanças nas políticas educacionais e criando-se um sentimento forte a favor da Integração. Contempla-se, pois, não só alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também com dificuldades emocionais e comportamentais. Invoca-se, pois, não apenas o aparecimento de uma Escola para todos, em que o esforço de recursos (humanos, materiais e de equipamentos) passe a contemplar a Educação de uma criança dita diferente, como também de novas mentalidades, adjudicadas de respeitar tais condições.

Neste contexto, o direito à Educação, à igualdade de oportunidades e ao papel ativo de participante na sociedade, torna-se inquestionáveis e irreversíveis, pelo que a escola passa a adaptar-se a todas as crianças, procurando responder, assim, às necessidades de todas elas.

No seguimento desta nova filosofia educacional, alertada pela UNESCO, desde as Declarações de Jomtien (1990) ou a de Salamanca (1994), promove-se a referida *Educação Para Todos*, analisando-se, pois, as mudanças fundamentais a operacionalizar nas políticas educativas, de forma a desenvolver-se a abordagem da Educação Inclusiva. Surge, pois, um novo conceito - Inclusão - o qual se interliga à prioridade de todas as crianças, especialmente as com patologias significativas, devendo estas ser incorporadas nas classes regulares, com o apoio dos serviços especializados, na escola da sua área de residência, tendo em vista o seu atendimento eficaz. (Correia, 2012).

Neste sentido, o Estado português, à semelhança de outros países, vai evoluindo na sua política educativa, facto que se pode testemunhar pela análise comparada das peças legislativas que vai emanando ao longo dos tempos. Atualmente, com o DL54/2018, de 6 de julho, buscam-se respostas que possibilitem a aquisição de um nível de Educação e formação facilitadoras da (sua) plena inclusão social. Será este o compromisso a um “(...) processo que visa responder à diversidade das necessida-

des e potencialidades de todos e de cada um.”? (DL 54/2018, p.2919)

Nesta conformidade, falar de Inclusão - palavra que entrou pacificamente no léxico educativo e social - é falar da inserção de alunos, com e sem Necessidades Específicas nas escolas de ensino regular. Tal conceito tem sido “(...) alvo de equívocos constantes, (...) maltratado, incompreendido, mutilado, (...) fruto de uma retórica (...) exacerbada com frases idílicas (...)”, fazendo sofrer a quem se destina (Correia, 2012, p.12). Apesar das inúmeras tentativas legislativas, normativas, teorizadas pela prática, ainda por vezes inexistente, nas escolas, o que é facto é que tais premissas ainda revelam grandes lacunas, na realidade escolar.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), este conceito, aplicado no âmbito específico da Educação, requer que as escolas se constituam “(...) instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO,1994, p.18). Tal significa percorrer uma longa caminhada que ultrapassa a simples integração física ou contemplativa de crianças e jovens com Necessidades Específicas, junto dos seus pares.

Tende-se aspirar ao princípio fundamental da Escola Inclusiva, “(...) onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL 54/2018, p.2918).

Ainda hoje se confunde a terminologia entre Inclusão escolar e a Educação Especial, no entanto, temos de ter em conta que

a educação inclusiva tem uma relação direta com a cultura escolar, com os aspetos de organização e acolhimento. Portanto, pensar em educação especial na perspetiva inclusiva configura-se em uma ampliação dos próprios escritos legais, para além do direito ao atendimento, concentrando-se no direito a efetividade e ao amparo. Trata-se de inserção, de pertencimento amplo ao espaço escolar, que implica em adaptações e alterações da cultura escolar tradicional (Esquinsani, 2021, p. 280).

Enfatizamos, desta forma, que a Inclusão das crianças com Necessidades Específicas, na prática da *ludicidade* em grupo, engloba os fatores de engajamento, inclusão e desenvolvimento cognitivo, contribuindo para uma aprendizagem, independentemente das suas especificidades e limitações (Silva, 2021, p.645). Aprendendo, brincando, torna-se uma mais valia de teor global de desenvolvimento em qualquer criança.

Nesta linha, alguns estudos comprovam que aprender

brincando, auxilia em cerca de 30% a mais na absorção da aprendizagem, comparativamente à forma tradicional. Portanto, analisar a forma didática de trabalho é um fator importante para solucionar défices, ou incapacidades, como preferirmos, na prática educativa, pois o “(...) principal objetivo deve ser facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos”. (Silva, 2021, p.646). Acrescentamos que esses estímulos devem ser iniciados no contexto familiar, uma vez que

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 1998 cit. por Silva, 2021, p. 646).

Os jogos e brincadeiras ajudam no processo de ensino e aprendizagem infantil, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de habilidades. A saber, criatividade, motricidade, interpretação, agilidade, levantamento de hipóteses, organização, trabalho em equipa, tomada de decisões, conduta ética, e outros fatores. Acabam, pois, por se refletirem, positivamente, na formação íntegra da criança, fazendo com que ela desenvolva as suas potencialidades de forma integral. Nesta linha de pensamento, Santos (2011, p. 23, cit. por Silva (2021, p. 650), a escola ludicamente inspirada não é aquela que realiza todas as atividades com jogos, mas aquela em que as características lúdicas influenciam o modo de ser do educador e interferem na organização do ambiente, na seleção das atividades e na visão que se tem de criança, jovem, adulto e idoso, enfim, do ser humano.

Tendo em vista tais concepções, compreende-se que a escola regular tem procurado atender a todos os alunos, adaptando materiais pedagógicos e espaços físicos, de acordo com a necessidade do educando. Deste modo, a Inclusão tem vindo a ser vivenciada, de forma mais natural, sendo que os alunos sem quaisquer incapacidades, mostram-se dispostos a ajudar o colega com Necessidades Específicas. Tal faz a diferença, promove a integração e cumpre um dos direitos fundamentais de todo ser humano: direito à Educação, segundo a Declaração dos Direitos Humanos (1948).

Diante destes factos, podemos afirmar que, as famílias e a escola têm papéis distintos, mas, no entanto, complementares, no processo de desenvolvimento e

integração do indivíduo, ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem, quer ético, quer académico. Compreende-se, igualmente, que ambas se tornem dois motores de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, com papéis e competência específicas e adicionais.

Estando frequentemente separadas, na maioria das vezes, não partilham juntas, os aspetos benéficos desta relação. Uma vez que a família é a principal responsável pela ação dos seus descendentes, oferecendo a géneses de uma formação futura. À escola, ficam atribuídas as responsabilidades de aquisição das competência profissional e pessoal.

2. Desigualdades de Acesso

De acordo com Ballone (2004, cit por Silva et al., 2020, p. 9), “(...) as dificuldades de aprendizagem devem ser tratadas como desafios constantes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem situada, e não como problemas sem resolução.” Além disso, salienta-se a importância em identificar precocemente essas necessidades, ainda no pré -escolar, com a ajuda de técnicos especializados da Intervenção Precoce, a fim de preveni-las ou evitar remediações futuras.

O Ensino pré-escolar, quando se depara com situações de caráter *especial*, depende de uma rede de apoio para se conseguir colmatar tais dificuldades, não só ao nível do sucesso escolar, mas também da Inclusão académica e social. Atualmente, são diversos os obstáculos encontrados no processo educativo dessas crianças, tendo em vista que requer, não apenas cuidados específicos, derivado às tenras idades, mas também a participação e envolvimento de um número significativo de recursos humanos.

A Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), na ação que desenvolve em Creches e Jardins de Infância, tem vindo a investir numa abordagem educativa focada no brincar ao ar livre, reconhecendo, desta forma, a sua importância para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Crianças com e sem NEE conseguem brincar e crescer juntas, pois tal processo torna-se benéfico para todos.

Muitas vezes, unem-se várias vertentes profissionais, aliando a Intervenção Precoce à Educação Especial. Contudo, o que é facto, é que maioritariamente, a necessidade de intervenção antecipada, reflete a inexistência dos recursos necessários.

Por outras palavras, ao educador “cabe repensar a diferença, as singularidades tendo em vista que cada indivíduo é único e possui características, interesses,

capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são singulares” (Brandão & Ferreira, 2013 cit. por Silva et al., 2020, p.9).

Com tudo isto, poder-se-á indagar – será isto a Inclusão tão referida e invocada em textos internacionais? O grande desafio colocado atualmente, e exposto neste artigo, prende-se com a eficácia na operacionalização do ensino a Todos.

A legislação portuguesa repensada nos últimos anos no âmbito da Educação, nomeadamente nos DL 54/2018 e DL 55/2018, de 06 de julho, reflete a ação de Inclusão e de readequação de formatos, com vista ao desenvolvimento de áreas de competência que potenciem o acesso, autonomia e adaptação do indivíduo ao contexto em que se processa o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

A pouco mais de uma década de envolvimento do paradigma da Inclusão, este recebe o adjetivo de *novo*, visto que, historicamente, “(...) a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população” (Carneiro, 2012, p.81-82).

A pandemia e o encerramento das escolas trouxeram novos e gigantescos desafios, não só para as escolas, como também para as famílias. Aparece a privação da interação presencial com colegas e professores e, acresce-se o facto de muitas crianças terem ficado privadas do contato com familiares (em especial avós ou outros parentes que façam parte do grupo de risco) e amigos. Deve-se ter em conta as condições das famílias que adotaram nos últimos anos medidas de isolamento social, sendo notável considerar que estas ficaram mais vulneráveis, o que leva ao acréscimo do agravamento das desigualdades educacionais (Campos & Vieira, 2021 cit. por Koslinski & Bartholo, 2021, p.4)

A mudança abrupta na rotina, a impossibilidade de se interagir com professores e colegas da turma, assim como as dificuldades impostas pelas políticas de distanciamento social, o medo do vírus e o risco de perda de poder de compra, podem contribuir para o aumento do stress e ansiedade em adultos e crianças (Campos & Vieira, 2021, Koslinski & Bartholo, 2021, p. 5).

Estamos todos convictos que, a diminuição de oportunidades de aprendizagem, inerentes às escolas, após este período conturbado, em especial para crianças mais vulneráveis, é um dado preocupante, em especial diante das evidências já produzidas por estudos realizados. Estes indicam que a frequência no pré-escolar, além de poder contribuir para o desenvolvimento infantil, em diversas dimensões, e estar associada a trajetórias educacionais mais longas, é um fator protetor e benéfico, especialmente para crianças de origem so-

cioeconómica mais baixa (Koslinski & Bartholo, 2021). Contudo, quando se assiste a tais dificuldades em acompanhar este ensino remoto, quando se trata de crianças de Educação Especial, a Declaração de Salamanca enfatiza que:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pois possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3)

Como solucionar tais questões, face à realidade escolar de hoje?

3. Paulo Freire no combate às desigualdades

Para dar conta da massificação do ensino atual, a par das dificuldades inerentes à aspiração de uma verdadeira Educação Inclusiva, contra as desigualdades, torna-se perentória uma educação útil ao sistema, que resultará em práticas pedagógicas mais audazes. Segundo Freire (2000), o ensino hoje interliga-se ao saber técnico, onde os educandos precisam de ser bem “treinados”, sendo que a educação apenas “adapta” homens e mulheres ao mundo tal qual se apresenta. A criança tenderá a conhecer o seu espaço, no meio envolvendo e começar a interagir com os que a rodeiam. Por isso, como diz o autor (2000, p. 108), “(...) educadores e educadoras não podem se transformar em educadores pragmáticos”, mas sim deixar a ação acontecer com naturalidade.

Nesta linha, reiteramos em Freire (2005) a demanda de uma verdadeira libertação dos homens e a sua humanização em contexto educativo, a qual não poderá ser personificada em “depósitos”, tal como contesta Freire perante uma educação bancária. Deve-se, sim, realizar-se com uma práxis libertadora, contra ao que Freire (2000) critica - o sujeito não pode ser a favor de “depósitos” de conteúdos nos corpos “vazios”, nem de uma consciência mecanizada, mas sim tornarem-se corpos conscientes. Assim,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à ma-

neira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 2000, p. 78).

Como se deverá apelar ao ideal de uma escola inclusiva, contra as desigualdades e a favor da equalização social, ideologicamente na base de uma sociedade verdadeiramente democrática (Freire, ? As desigualdades mantêm-se, a privacidade de pensamentos e ações de igual forma são oprimidos, e a criança deixa de poder (Freire, 2011). Mas, e na prática?

Se pretendermos fortalecer as bases equitativas da nossa, ainda frágil democracia, resta-nos, claramente, invocar à necessidade, não apenas de se compreender o papel da escola nesse processo, mas também de subsidiá-la na consecução de tais objetivos. Em prol de uma educação não bancária, aspirada por Freire (Brighente & Mesquida, 2016).

Nesta conformidade, movimentos político-governamentais atuam hoje para a concretização de uma escola que possa “(...) enfrentar todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades”, promovendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva, “(...) no acesso, participação e resultados” (UNESCO, 2015, p.3).

A construção da escola inclusiva, desde a educação infantil, implica pensar na logística necessárias para colmatar as dificuldades, quer de acesso, quer de participação, de crianças com Necessidades Específicas, à sua própria escolarização. Falamos da arquitetura escolar; temporalidade; recursos pedagógicos, humanos e físicos; estratégias e metodologias diferenciadas, entre outros.

Voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno, os alunos com Necessidades Específicas reivindicam o direito à sua plena Educação, acrescido da legitimação de uma pedagogia emancipatória e libertadora (Brighente & Mesquida, 2016). Neste contexto, a Escola Inclusiva anseia por uma reestruturação organizacional, cultural e pedagógica, exigindo, de todos os mecanismos diretivos, um exame criterioso do seu propósito e função social (Souza & Machado, 2019).

Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, “(...) a

atuação, direcionada e intencional, contribuirá em muito para a Inclusão, no seu sentido pleno” (Carneiro, 2012, p. 86). Quando e como passaremos à prática? Reportando-nos a Freire, que destacava a relação educador/educando como tendo por base o diálogo político-pedagógico, na apropriação crítica do conhecimento. Por isso, o autor aponta que é legítima a reflexão a respeito da formação docente e sua prática educativo-crítica (Freire, 2011 cit. por Santos et al., 2021).

O autor aponta que tal formação se constrói, em ambos os lados, quando afirma que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (Freire, 2011, p. 25, cit. por Silva et al, 2021, p.648).

Além disso, ao levar em conta os recursos pedagógicos que visam o bem-estar e evolução na aprendizagem infantil, a prática educativa deve sempre ter em consideração a cultura apriori de cada criança, as suas crenças, costumes, hábitos e experiências (Silva, 2021). São constituintes prioritários da sua formação inicial. Para Freire (2008, cit. por Silva, 2021, p. 650):

As principais ferramentas ludo-educativas são os jogos, as histórias, as dramatizações, as músicas, danças e canções e as artes plásticas. Cada uma dessas ferramentas tem possibilidades particulares de desenvolvimento e aprendizagem. O uso combinado de todas elas gera o processo integrado de um método educacional que vai muito além da simples transmissão de conteúdo, pois forma para a vida e para o mundo.

Assim, é fundamental que consideremos a aprendizagem lúdica como forma contributiva no crescimento de qualquer criança. Para Freire (2011, cit. por Silva, 2021, p. 653) “A ludicidade não é apenas uma forma de diversão, ela tornou-se uma necessidade do ser humano de qualquer idade”.

Nesta forma de pensar, a ludicidade surgiu para ajudar na construção do indivíduo, pois é através do lúdico que as crianças, especialmente as com Necessidades Espe-

cíficas se conhecem a si mesmas, e interagindo com os outros, descobrem o mundo, exercitam a sua capacidade de percepção, melhoram a autoestima, e desenvolvem a sua parte cognitiva, psicomotora e afetiva.

Outro aspeto relevante dentro da ludicidade, evidenciado por Freire, é o trabalho da musicalidade, dentro desse contexto pedagógico. A música encontra-se presente em diversas atividades desenvolvidas na escola, dentre elas, podemos citar brincadeiras cantadas, rimas, paródias, entre outras. Brincando com os outros, a criança vai-se consciencializando do viver em grupo, interagindo com o outro e a enriquecer-se com aprendizagens produtivas.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do quotidiano escolar, fazem com que as crianças iniciem o seu processo de musicalização, de forma intuitiva. “Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.” (RCNEI, 1998, p.51 cit. por Silva, 2021, p. 650).

Os resultados sugerem enormes disparidades, logo, desafios astutos, na implementação do ensino remoto, tanto direcionado ao público de escolas públicas, como privadas, ou a crianças com e sem Necessidade Específicas. As análises descritivas indicam que se evidencia um padrão assimétrico entre dificuldade de comunicação e perfil socioeconómico das famílias. Em grande medida isso pode ser explicado pela dificuldade de acesso à internet, quer por razões logísticas de rede, quer pela inacessibilidade às diferentes ferramentas (comunicativas, ou não), “(...) que facilitam o contato entre escola e famílias.” (Koslinski & Bartholo, 2021, p. 24)

A prática pedagógica inclusiva a que se invoca internacionalmente (UNESCO, 2009, 20015, 2019), deverá ser alicerçada à união entre o conhecimento adquirido pelo professor, ao longo de sua trajetória profissional, e à disponibilidade em praticar estratégias diferenciadas. De forma a respeitar ritmos e perfis de aprendizagem, face à diversidade de alunos, existente nas atuais escolas, contribui-se para a sua emancipação educativa. Segundo Sacristán (1995, cit. por Carneiro, 2012, p.88):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Para Freidmann (1996, cit. por Silva, 2021, p. 649), “o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando”. Kishimoto (1997, cit. por Silva, 2021, p. 649) levanta uma reflexão importante sobre o papel do jogo como caráter educativo:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 1997, cit. por Silva, 2021, 649).

Ao fazermos a analogia entre o pensamento de Paulo Freire com a realidade da Educação Inclusiva, ambiciada pela nossa realidade escolar, chamamos à atenção para a reflexão proposta pelo autor, no que concerne à *auto-desvalorização*. Sendo uma característica dos oprimidos, o que se coloca como resultado da sua própria introspeção sobre a visão de si mesmo. Acredita-se que

(...) tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que nada aprendem, que são “enfermos”, que não produzem, em virtude de tudo isto, as pessoas com deficiência, bem como seus familiares, podem terminar por se convencer de sua incapacidade, gerando uma autodesvalia, que lhes bloqueia as perspetivas de futuro. (Santos et al., 2021, p. 2743)

Acrescenta que, dever-se-ia reforçar o investimento na formação contínua do educador, uma vez que a cada nova etapa, novos desafios se colocam à prática docente. A própria Inclusão, a qual se deveria fazer no processo pedagógico diário, tem sido uma temática muito conversada e ainda pouco colocada em prática. Podendo-se inferir, de acordo com Freire (2011, cit. por Santos et al., 2021, p. 2745), que (...) “à medida que o professor permanece refletindo criticamente a prática docente, torna-se capaz de melhorar a próxima prática” (Santos et al., 2021, p. 2745).

Considerações Finais

A Educação é expressão no processo da democracia, contra as desigualdades e exclusões assumidas pela generalidade social. Desta forma, torna-se fundamental que se viabilizem possibilidades na adaptação, quer ao nível curricular, pedagógico, ou inclusive socio-acadêmico, realizando um planejamento flexível e criativo, que vise o crescimento educacional de todos os alunos, independentemente das suas patologias, perfis ou ritmos de aprendizagem.

Desta forma, idealizar mudanças no paradigma inclusivo, e em consequente mutação escolar, implica o reconhecimento da Educação infantil, como primeiro espaço em que as mudanças devem-se efetivar. A construção de tal ambiente inclusivo, tende a propiciar condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro (Carneiro, 2012, p. 93).

As obras de Freire enriqueceram a construção de uma teoria ético-crítico da Educação, que possibilitou a conscientização plena de formar cidadãos da práxis, a partir de uma pedagogia crítico-reflexiva. O seu legado é resultado das suas experiências como sujeito, pois Freire observava e vivenciava cada detalhe como fonte para aprendizagem (Santos et al., 2021).

Em suma, compreende-se a importância quer do lúdico, quer das famílias, ou ainda o papel do professor, enquanto meios facilitadores da aprendizagem, numa educação emancipatória, ao invés de bancária. Pretendeu-se, assim, evidenciar o contributo do lúdico e o sentido igualitário, afirmados por Paulo Freire, como condição de uma Educação libertadora, para a qual se reivindica aceitar e respeitar a diferença, pois “Ninguém é superior a ninguém” (Freire, 2017, p. 119)

Referências Bibliográficas

- Brighente, M. F., & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27, 155-177.
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 81-95.
- Correia, L. (2012). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Decreto Lei nº.54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto Lei nº.55/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Esquinsani, R. (2021). Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. *Revista Teias*, 22(67). <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62071>
- Freire, P. (2020) *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Koslinski, M. C., & Bartholo, T. L. (2021). A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 32.
- Santos, S., Valente, G., Cortez, E., Assad, S. & Vogas, R. (2021). Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14493>
- Santos, L. (2021). A relação família-escola e sua contribuição no rendimento escolar de crianças com necessidades educativas especiais que possuem dificuldades de aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-escola>
- Silva, G. (2021). LUDOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(5). <https://doi.org/10.51891/rease.v7i5.1224>
- Silva, E., Tuchinski, C., Silva, M., Barbosa, R., Tossi, K. Galvão, G., Oliveira, A., Neves, S., Frizzera, C., Morais, S., Gonçalves, P., & Tuchinski, R. (2020). A Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Revista Acadêmica Online*, 6(31). <https://doi.org/10.36238/23595787.artcient.25032020>.
- Souza, M., Machado, A. (2019). Perspetivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica, *REVASF*, 9, (20), 24-49.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO, (2009), Conferência da Pessoa com Deficiência. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com>

UNESCO, (2015). 2015 | Global Education Monitoring Report <https://www.unesco.org/gem-report/en>

UNESCO, (2019), Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>