

## A escola e a ética da diferença

Fernando José de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

**Resumo:** As questões postas à escola, que incluem o respeito à diversidade e à diferença como seu real compromisso, fazem dela uma escola nova. A ética dessa escola, que passa pelo compromisso e pelas práticas de atendimento ao diferente, não se constrói espontaneamente. Trava-se em seu interior uma disputa de espaço e de renovação curricular. Aí, a participação de todos é parte da construção desta hegemonia de um novo conceito de escola. Tais movimentos acontecem também em outros setores da sociedade, como os da arquitetura, os da empregabilidade, os da tecnologia assistiva e os das múltiplas culturas. Este artigo percorre o caminho da Filosofia do Outro, marcando as lutas da história recente, dos últimos 50 anos do século XX e o primeiro lustro do XXI, para chegar a seus impactos na escola pública brasileira, destacando duas experiências havidas na escola pública da cidade de São Paulo, no período de 2013-2015. As suas principais conquistas passam pela construção de metas de governo, pelo aparelhamento físico e pela ampliação de pessoal de atendimento, assim como pelos programas de formação teórico-práticos,

a partir de parcerias e do debate social. O currículo escolar é o espaço de disputa destas conquistas, lentas, fundamentadas e avaliadas constantemente pela comunidade.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Currículo; Ética; O Outro; Escola pública.

## Introdução

A ética é sempre “ética da diferença”. O diferente, o outro, o que se encontra diante... esse é o objeto da ética. A cadeia lógica em que tal afirmação pode ficar clara é grande, mas pode ser explicada e entendida.

A atitude ética é aquela pela qual eu sempre me pergunto: o que é o bem? Como fazer o bem? Por que isso é mau e aquilo outro é bom? Por que o bem é isso e não aquilo? Mesmo havendo uma placa de *Parada Proibida*, por que não parar em fila dupla na rua, se não vejo ninguém me vigiando e é por tão pouco tempo que vou parar? Por que parar em fila dupla é ruim, para mim e agora? É ruim para quem?

Mesmo que as questões sejam corriqueiras, elas, no fundo, carregam uma pergunta ética: o que é o bem e por que fazê-lo?

Mas a resposta a tal questão remete a uma espécie de cadeia filosófica de elementos.

O que é o bem.

Porque faço o bem.

O que é ser feliz.

[“É impossível ser feliz sozinho”].

O homem é ser social.

Consciência, escolha, compromisso e liberdade.

Ao fazer o bem (ou o mal), parte-se de um ato de escolha que significa compromisso.

Portanto, se o ato é escolhido, ele é livre. [Um ato não livre não é um ato ético].

A escolha significa compromisso.

Num ato ético se confirma a própria identidade, mas a identidade de cada um só acontece no convívio com o outro.

É pelo outro, aceitando-o ou contrapondo-nos a ele, que nos formamos como indivíduo de diferenças e de construções identitárias.

A obra do arquiteto não é o arquiteto, mas é ela que o torna arquiteto.

Assim, o diferente de mim, o outro, é constitutivo essencial de minha pessoa.

Esta série de perguntas, às vezes desconexas, vai permitindo a construção de um todo lógico de encadeamento filosófico.

A aula do professor é exemplo bom de vivência deste percurso ético. Ela tem que ser uma *boa* aula. A *melhor* forma de ter o aluno aprendendo. Mas a única forma de ensinar para que ele aprenda é estimular que ele participe e comigo, professor, construa a aula e construa o seu conhecimento. Ele, sozinho, não faz seu conhecimento, e eu, sozinho, não realizo o ato de fazer uma aula. São escolhas, compromissos, alianças, atos responsáveis, cuidados com o outro, busca de realização em comunidade. Ensino porque tenho o compromisso de estar junto numa tarefa de construir e divulgar conhecimentos na busca de minha realização profissional, modo meu de participar do mundo. A busca última não é a do holerite, ao fim do mês, mas da realização pessoal de um projeto de vida. Da felicidade.

Fecha-se aqui, sinteticamente, o ciclo da ética como busca da felicidade, com a presença essencial do outro <sup>1</sup>.

## Os múltiplos ingressos: os estudantes com deficiência na escola

A perspectiva e o cenário destas reflexões e relatos de práticas são a escola pública. Estamos situados na escola pública brasileira, nos quadros da Educação Básica, no contexto de seus últimos 20 anos, período posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Dentro deste período, a educação pública, referente sobretudo à Educação Básica, teve significativas mudanças e evoluções, aqui apresentadas resumidamente.

Entre elas, destacam-se aqui: a clareza e o cumprimento das políticas de financiamento (como no Fundeb), a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a disponibilização e a ampliação dos Sistemas Nacionais de Avaliação (com atingimento de todas as graus de ensino), a implantação de sistemas nacionais de uso de tecnologias para o ensino e a aprendizagem (como o ProInfo e os muitos programas de formação e bancos de objetos virtuais de aprendizagem, TV Escola, programas de formação nacionais como a UAB e produção e disponibilização inicial de tecnologia assistiva).

Cumprir enfatizar que a escola republicana brasileira, nova e tardia, foi inaugurada pelo fato histórico e político de ter cumprido o compromisso do ingresso universal das crianças na escola. Sabem todos, é verdade, que ainda não estão criadas as condições plenas de permanência na escola, com a qualidade social necessária. Há qualidades, mas elas são incompletas.

## Os seis processos de ingresso

Faz-se, em seguida, um escalonamento conceitual dos passos de criação histórica, social, política e pedagógica da aceitação dos alunos com diferentes níveis de dificuldade à escola e às reorientações curriculares para seu acolhimento.

Esta escola pública, que está mergulhada em nosso cenário real próprio da complexidade de nossos vários territórios do país, constrói múltiplos processos de ingresso das crianças e dos jovens com dificuldades de aprendizagem ou com diferentes graus de deficiências físicas ou intelectuais.

1. O primeiro processo, e mais evidente, de *ingresso* é o arquitetônico e físico. Rampas, elevadores, corrimãos, banheiros, mobiliários, sinalizações são empecilhos que podem inviabilizar na base o ingresso. As resoluções de tais fatores impeditivos são lentas, caras e nunca se completam. As leis que regulam a acessibilidade como direito são inúmeras e muitas ainda cumpridas apenas em parte <sup>2</sup>.

2. O segundo processo de *ingresso* na escola é dado pela percepção social – fruto de uma longa história de lutas para a reconceituação – de que o melhor modo de inclusão da criança deficiente é realizada pela sua convivência imediata e constante no todo social. O melhor modo de tratá-la e de incluí-la é a inserção dela no grupo social abrangente e não por meio da segregação *formativa* inicial, para depois incluí-la no todo.

Esta percepção e as diretrizes sociais atingem hoje também as empresas e os meios de comunicação, que preveem estágios e atividades profissionais para deficientes.

As escolas especializadas no tratamento das diversas modalidades de deficiência foram historicamente uma forma inicial de enfrentar a questão <sup>3</sup>. Embora tais escolas tenham uma importante contribuição à reflexão e às práticas na área, outros procedimentos e outras teorias complementam seus trabalhos buscando uma inclusão desde o início do atendimento, em grupos heterogêneos. O fundo filosófico e psicológico que sustenta esta percepção é de que todos saem ganhando com tal convívio.

3. A terceira modalidade de *ingresso* é dada pelo alargamento havido ao tema pelo qual a sociedade assume o compromisso de aceitar o diferente. Não apenas como uma aceitação passiva, mas valorizando sua presença como um elemento humano enriquecedor das relações.

Os movimentos em busca da igualdade racial, as lutas contra a discriminação gerada pela homofobia ou contra os fundamentalismos religiosos vêm a reforçar os princípios do respeito à diferença, assim como a desencadear procedimentos propositivos de integração e valorização do outro.

Como fundamento de tais evoluções humanas das políticas sociais, está uma perspectiva filosófica e antropológica: a percepção metafísica da essência humana.

4. A questão que é recorrente e nunca respondida cabalmente é: o que é o homem? O que nos constitui como seres humanos? O primeiro elemento da filosofia de Sócrates, que abriu a mente para a antropologia filosófica, foi o “conhece-te a ti mesmo”, que fez virar o olhar humano da natureza, das teologias, para a antropologia e para o conhecimento de si.

Toda a vez que procuro descobrir uma nova forma de me comunicar com as pessoas que têm alguma dificuldade, ou de transportar quem não consegue se locomover, eu estou buscando a resposta à pergunta: quem é o ser humano?

Isso é profundamente filosófico, é o exercício da filosofia mais refinada, um exercício de busca de identidade de nós mesmos; não é meramente um aproveitamento socioeconômico ou produtivista de todos os seres humanos que estão aqui convivendo conosco, mas é uma busca da resposta à pergunta sobre quem é o ser humano. O que é a minha essência e a sua, que pode fazer que eu ame um filho que tenha alguma deficiência muito mais do que um que não o tenha? (ALMEIDA, 2011, p. 82).

O que se detecta com tal questionamento filosófico é que as circunstâncias que me marcam e que me tornam um ser situado numa época histórica, numa família, num grupo social ou dentro de uma característica genética, não é a minha essência. Continuo ser eu mesmo, apesar de ter perdido um órgão ou de ter tomado a decisão própria de uma minoria ou se mudar de grupo social.

A nossa essência humana transita historicamente pelo amar, pelo sofrer, por ter saudades, por causar afeto, por fazer sofrer, por fazer sentido, por causar sentido na vida dos outros e no mundo. E as deficiências físicas, as cores de pele, as opções sexuais, não tiram em nada estas ações que dão sentido à vida humana.

5. O quinto passo do processo de *ingresso* das minorias e dos excluídos nos aparatos escolares advém da própria percepção social de que a segregação gera a desumanização. De fato, o afastamento de tantos seres humanos da vida social apenas escondia riquezas e não permitia que se enfrentassem as questões postas pelo diferente e pelas minorias. Frequentemente, as perspectivas que se punham à sociedade ou pela sociedade sobre a vida dos deficientes eram: “até quando viverá com uma vida sem sentido social?”.

Tal pergunta equivocada distorcia a capacidade de achar caminho da humanização inclusiva e emancipatória de tantos e tantas...

Hoje, início do século XXI, já se pode constatar pelas estatísticas que as pessoas com Síndrome de Down vivem mais do que há 50 anos atrás. Tal alongamento de vida tem relação com a nova expectativa social de inclusão dada ao próprio ambiente familiar e social, que o aceita e quer prolongar sua vida.

O que é novo como debate no mundo da ciência, no mundo da psicologia familiar, no mundo do terceiro setor, no debate político internacional, na área da educação formal, é que a inserção do diferente no convívio, no mundo do trabalho, nos processos de aprendizagem escolar, é uma rica forma de humanizar o todo social.

## O valor do outro

O pensador Lévinas dedica-se filosoficamente a tratar do tema do *outro*, do diferente, de uma forma marcada pelo pensamento dialético e existencialista. Mas a questão dele é que o novo modo da percepção do diferente gera a perspectiva da responsabilidade, uma vez que a existência do outro é intrínseca à formação da identidade. Interpretando o pensa-

mento de Lévinas, Mori (2013, p. 94), analisa a questão da responsabilidade social pelo diferente:

A responsabilidade pelo outro tanto quanto por nós mesmos é a ideia central da alteridade, onde há a compreensão de que a “humanidade” de cada ser humano é tecida nas relações que se estabelecem. Quando alguém é indiferente ao outro significa que aquele outro não se relacionou com este alguém, pois a relação foi estabelecida no *alius*, no estranho, no estrangeiro, no diferente e não no *alter*, de distinto.

E Mori continua, ao buscar a aproximação entre currículo e solidariedade, mostrando que o outro, o diferente, é condição essencial para a construção pela diversidade, pela comparabilidade e pelo distanciamento reflexivo para a constituição da identidade.

Afirma Mori (2013, p. 96), interpretando o pensamento de Lévinas:

Trata-se, sobretudo, de uma tomada de consciência, de um compromisso com a dignidade do outro, reconhecido enquanto parte constituinte do próprio ser. Há, portanto, uma forma de “desvelamento” intencional, um rosto que pode provocar a relação humana. Ser-para-o-outro significa assumir a responsabilidade ética sobre ele, onde a transcendência seja a proximidade, medida pela responsabilidade com o outro, num estado de atenção à vida.

Deste modo, pode-se compreender que a virada histórica havida no ocidente para a construção de uma nova ideologia e de práticas sociais de aceitação do diferente, passa pela reconceituação do próprio ato de formação da subjetividade. Tal virada histórica é recente (últimos 50 anos do século XX e início do XXI) e ainda não está consolidada, pois inúmeros movimentos segregacionistas marcam muitas das ações políticas e culturais, como os que se evidenciam pelos fundamentalismos religiosos e políticos.



Mas avança-se, de fato, para um movimento que se alarga na sociedade e vai além de uma postura mental ou de um engajamento político, mas passa pela solidariedade, como perspectiva de vida que tem no reconhecimento do diferente o elemento essencial da construção das identidades.

Os meandros da formação da identidade do ponto de vista psicológico e cultural ficam expostos quando se parte do diferente para pensar e construir coisas que sempre pareceram tarefas dos *iguais*. Tal trabalho é de competência de gerações, assim como de estudos interdisciplinares e de construção histórica cheia de contradições.

Os movimentos nazistas e fundamentalistas são exemplos típicos da busca de se formar identidades de povos, nações e culturas a partir da imposição de conceitos mesmificados e padronizados pela força e pela ideologia da rejeição do diferente.

O nosso tema é verificar as diferentes modalidades de ingresso na escola de novos e diferentes sentidos do *outro*.

## Construções de práticas inclusivas

Como tais debates e práticas inovadoras e inclusivas se instalam atualmente nas escolas?

6. Aqui será debatido o sexto modo de *ingresso* dos deficientes no sistema escolar.

As pressões de movimentos organizados que marcam a sociedade têm reverberações na escola. Os professores fazem cursos, as famílias se organizam e reclamam seus direitos, os meios de comunicação de massa se posicionam e cobram das escolas os cumprimentos das demandas sociais... Mas serão estas as portas de um eficaz compromisso da escola com os conceitos aí demandados? Estas pressões funcionam para o ingresso, mas funcionarão para a permanência dos alunos com deficiências? Terão

eficácia sobre aquilo que os alunos podem e devem aprender dentro de suas características sociais, físicas ou mentais?

E a resposta é que não será eficaz o ingresso sem uma perspectiva absolutamente clara do que se quer com relação ao conhecimento necessário e possível para aquelas vidas.

Tal resposta não aparecerá senão num estudo e numa proposta curricular clara, debatida e *consensuada* entre todos os envolvidos: família, escola, aluno, políticas específicas para a área, formação de professores, financiamento para pesquisas, condições de trabalho e de produção de tecnologia assistiva.

O currículo, na visão deste artigo, será o lugar para onde confluem todas as variáveis apontadas acima.

O currículo é aqui entendido como o lugar onde se constroem intencionalmente os percursos de seres humanos para conhecerem a física, a história, as letras, as literaturas, as matemáticas do *outro!* A História do outro, a matemática do caos, as letras da diversidade, a química do diferente, a geografia da contradição.

O currículo do e para o outro não está construído ainda e tem duas dimensões na sua construção. A do Estado e a das escolas. A primeira supõe que o Estado, provocado por sua função agregadora de dar harmonia aos diferentes atores sociais superando as prerrogativas dos setores hegemônicos econômica e politicamente, traga propostas de maior justiça, condições de vida e de ética. E a dimensão da política curricular de cada escola é dada pela sua capacidade de trazer para seu Projeto Político Pedagógico as dimensões acima esboçadas.

A forma de construir seu Projeto Político Pedagógico é marcada pelo profundo conhecimento da comunidade local, iluminado pelas demandas mais amplas da sociedade. Entende-se aqui por demanda, as relações necessárias entre o local e o universal, as tensões dos territórios próximos com as macropolíticas do bem-estar, da economia, da distribuição de rendas e de poderes, dos conhecimentos locais e dos conheci-

mentos poderosos gerados pela história da humanidade. As tecnologias da informação e da comunicação, as contribuições da cultura popular e universal, as vivências das artes, o pensamento científico, o domínio da leitura ampla do mundo e das letras, a resolução de problemas, entre outras, são direitos a serem exercidos por todos os alunos das escolas públicas. E como eles têm direitos, as políticas públicas têm o dever de lhes dar condições de exequibilidade.

Assim, vistas as seis modalidades de *ingresso* das questões da Educação Especial na escola pública, que são reflexos do social, podemos entendê-las também, neste curto exercício de pensamento, como um movimento contrário de reverberação dos valores vividos na escola para toda a sociedade. É um movimento dialético de pressão sobre a escola para que debata tais temas, mas com seu movimento contrário e provocativo, pelo qual a escola devolve à sociedade sua cobrança de ampliação e universalização a todos os setores.

Um exemplo pontual deste esforço e processo de convencimento é a criação do *close caption*, ou apresentação em Libras, presente em muitas das telas de TV abertas, que têm prazos legais de implantação em todas as programações das emissoras. As TVs públicas, como a TV Cultura e a TV Escola/MEC, iniciaram a inclusão destas modalidades de linguagem que se tornam exemplares no debate social<sup>4</sup>.

Assim, pode-se brevemente constatar que a história da luta e da eficácia da inclusão social das pessoas com deficiência é relativamente curta. É tarefa de todos. E ao se pensar em escola, a sua luta passa pelas condições adequadas de atendimento, mas a eficácia da criação desta inserção passa pela reorientação dos currículos escolares como espaço de conhecimento e formação das identidades de todo o conhecimento humano. Mas currículo não é apenas a participação e a construção de conhecimento: ele tem dimensões de articulação com o todo social e com a preparação para a experiência de valores. A escola deve se organizar para essa sua renovadora tarefa.

## As práticas pedagógicas alinhadas com a ética da diferença

Quando se fala de políticas públicas, tende-se a cair em múltiplas armadilhas conceituais das quais visa-se aqui apenas dirimir dois equívocos.

Um é imaginar que basta ter uma boa ideia e construir uma série de legislações sobre elas para que a realidade se altere. Não basta. É preciso ter tempo de exposição e consolidação das políticas para seu crescimento orgânico e democrático. Pesquisas, debates e ampliação do campo da política são necessários. E isso dura tempo.

Outra é imaginar que basta o tempo de vivência e amadurecimento para termos políticas públicas implantadas. Não basta o tempo <sup>5</sup>.

Política pública é resultante de ações planejadas com ideologias claras, fundadas em projeto de nação, assim como vivenciadas num tempo que lhe dê condições de seu amadurecimento e enraizamento na realidade.

## A concretização da cultura e da política pública de atendimento

Na reforma curricular havida no município de São Paulo, organizada em torno do Programa Mais Educação São Paulo <sup>6</sup>, um dos pontos de significativa valorização do currículo foi a implementação e a ampliação do Núcleo de Educação Especial e a criação dos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (Naapa).

É importante apresentar aqui o universo de atendimento da Rede municipal de São Paulo, com 919.785 alunos, sendo que 15.625 têm algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No contexto do Programa Mais Educação São Paulo, a Educação Especial está estruturada a partir do princípio da melhoria da qualidade social da educação e da gestão democrática das instâncias escolares, para poder buscar a garantia de um sistema educacional inclusivo. Os sentidos

da inclusão nesta ecologia escolar passam pelo empenho para que todos possam apreender e construir conhecimento, de acordo com as suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Destaque-se aqui a relevância do desenvolvimento de ações que garantam metas concretas e observáveis. A Meta 54, do Plano de Metas do Governo [2013–2016], é um dos pilares desta política: “Revitalizar os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI – assegurando a formação de professores e o acompanhamento aos educandos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino”, com foco nas seguintes ações:

Acesso e permanência com qualidade de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Ensino;

Formação dos profissionais de Educação e comunidade educativa que se concretiza na oferta sistemática de cursos para formação inicial e continuada de professores especialistas para atuar nos serviços de educação especial, de formação continuada aos professores da classe comum, dos profissionais de apoio da escola e dos gestores educacionais;

Ampliação da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a instalação de novas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI – (de 382 em 2012 para 514 em 2014) e a ampliação das equipes de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI – dos CEFAIs (de 52 em 2013 para 105 PAAIs em 2015);

Acessibilidade arquitetônica, de comunicação e curricular ao público-alvo da educação especial: todas as novas escolas construídas possuem acessibilidade e as antigas estão passando por processos de reforma. Para isso, além de dotação própria, 378 unidades educacionais receberam apoio financeiro do Programa Escola Acessível, do MEC. Ainda, a rede contrata profissionais para atuar como instrutores, intérpretes e guias-intérprete de LIBRAS;

Produção de documento orientador da política de educação especial do município de São Paulo e revisão das normas e dos dispositivos legais, por grupo de trabalho formado por professores especialistas em educação especial de cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação;

Acompanhamento sistemático das ações realizadas pelos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino por meio do Núcleo de Educação Especial;

Aquisição de material didático, mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva;

Produção de provas adaptadas às diferentes necessidades especiais.

Os princípios acima apresentados se concretizam em algumas das ações descritas a seguir.

#### Estrutura para atendimento

- 514 Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (132 novas salas - em dezembro de 2012, tínhamos 382 - ampliação de 34,55%);
- 105 PAAIS – Professores de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (Em dezembro de 2012, tínhamos 52 - ampliação de 101,92%);
- 2148 estagiários de Pedagogia que atuam junto aos professores, em classes onde existem alunos com deficiência matriculados (em dezembro de 2012, tínhamos 1420 - ampliação de 50% até 2014);
- 821 Auxiliares de Vida Escolar – Realizam apoio intensivo aos alunos nas questões de higiene, locomoção e alimentação (em dezembro de 2012, tínhamos 713 - até dezembro de 2014, ampliação de 15%);

- 23 instituições de Educação Especial, sendo que 8 têm Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE;
- 6 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS);
- 42 Supervisores-técnicos: Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais;
- 13 Psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos

Dentro da perspectiva de inclusão mais ampla possível, de atender as crianças e jovens com algum tipo de situação que os levasse à margem dos processos de aprendizagem e participação da aprendizagem e do convívio com os seus, foi criado um setor de atendimento denominado Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem”<sup>7</sup> (Naapa).

De acordo com dados da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), 50% dos educandos encaminhados para a Educação Especial apresentam problemas de outra natureza. O Naapa surge da necessidade de acompanhar estes educandos(as) com questões relativas a dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem e tem como ações:

- Articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- Apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- Participar nos grupos de trabalho das Redes de Proteção Social nos diferentes territórios;

- Realizar seminários, cursos de formação, estudo de casos e visitas itinerantes nas escolas para garantia do apoio e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem às equipes escolares.

O trabalho, iniciado em 2014, já se estende por todas as unidades regionais de educação e desenvolve trabalho de acompanhamento pedagógico em direção da inserção na vida estudantil e de aprendizagem.

## Conclusão

O título do artigo é a ética da diferença. E a pergunta que fecha esse artigo já é outra: “que diferença faz a ética?”.

Caberá ao educador e ao leitor respondê-la. Mas é obrigação do artigo conter em si algumas conclusões, mesmo que provisórias. A ética é padrão de direcionamento do educador, do cidadão ou da família que se deparam com a questão da inclusão. Por quê? Em primeiro lugar, porque todos estes sempre se perguntam sobre o bem. Estou fazendo bem, estou fazendo o bem? Estarão, meus alunos, meus filhos, sendo bem atendidos? Sentem-se felizes quando trabalhamos com eles desta maneira? Poderemos melhorar o atendimento? Haverá novas modalidades de tecnologias que os permita acessar melhor o mundo da comunicação ou da cultura? Qual o melhor currículo para os aproximar do convívio, qualificar seus conhecimentos e dar mais significado às suas expectativas de vida?

Sendo assim, a escola pública, seus habitantes, seus conviventes, suas famílias, seus estudantes, seus projetos de participação na sociedade, poderão ter segurança de que estão no caminho de criar novas portas de ingresso no projeto de humanizar a humanidade. Como a humanidade não nasce pronta, mas se constrói com os desafios de ser diferente para melhor, as perguntas sobre o bem são formas de nos incluir a todos na tarefa de sermos humanos.



## Referências

- ALMEIDA, F. J. Políticas públicas de inclusão de minorias e maiorias. In: LODI, A. C. et al. *Letramento e Minorias*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DUSSEL, E. Ética da Libertação na idade de globalização e da exclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LÉVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LÉVINAS, E. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORI, K. G. *A solidariedade como prática educativa*. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, B. S. O todo é igual a cada uma das partes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 53, p. 5-14, fev. 1999.
- SANTOS, B. S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, ano 58, n. 194, p. 1, out. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/0apX1X>>. Acesso em: 20 maio 2015.

## Sobre o autor

Fernando José de Almeida é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular do curso de Pós-graduação em Educação: Currículo. Atualmente é Diretor de Orientações Técnicas [currículo, avaliação e formação] da SME-SP.

E-mail: [fernandoalmeida43@gmail.com](mailto:fernandoalmeida43@gmail.com)

## Notas

- 1 Leia-se a obra de Terezinha Rios “Ética e competência” da Editora Cortez, que é um trabalho primoroso de articulação dos conceitos acima trazidos. <[RETORNAR PARA O TEXTO](#)>
- 2 Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação podem ser encontrados em vários documentos. Brasília: MEC, SEB, 2006 e nos documentos baseados nos Parâmetros, que foram elaborados no município de São Paulo em 2009 e 2011, nos quais encontram-se normas para autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais de educação infantil de iniciativa privada no sistema de ensino do Município de São Paulo, e na Portaria 3479/11 – SME DE 08/07/2011, que institui os Padrões Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Paulo. <[RETORNAR PARA O TEXTO](#)>
- 3 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem em sua rede de 1.000 escolas de administração direta e seis unidades que se dedicam exclusivamente à educação para surdos, como as escolas Helen Keller, fundada em 1952. <[RETORNAR PARA O TEXTO](#)>
- 4 No nível do Estado brasileiro, as secretarias especiais são recentes, mas poderosos órgãos de criação de espaços para o debate e difusão de legislação e das boas praticas nas áreas de Igualdade Racial, de Inclusão de Deficiente Físico, de Defesa dos Direitos da Mulher, combate ao preconceito das discriminações sexuais e ou dos Direitos dos Adolescentes e das Crianças: todas na esteira da defesa e da divulgação da emancipação social tangente a todos os cidadãos. <[RETORNAR PARA O TEXTO](#)>

- 5 O clã dos Sarney, em sua longa hegemonia política no estado do Maranhão, mostra que tempo longo sem ideias políticas emancipadoras resulta em vazio de mudanças estruturais. <RETORNAR PARA O TEXTO>
- 6 Programa Mais Educação SP, criado pelo Decreto nº 54.452, de 10/10/13, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 14/10/13, que institui o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. <RETORNAR PARA O TEXTO>
- 7 Datas e decretos de criação: Decreto nº 54.769, de 17/01/14, que regulamenta a Lei nº 15.719, de 24/04/13, que dispõe sobre a implantação de Assistência psicopedagógica; Decreto nº 55.309, de 17/07/14, que regulamenta a Lei nº 15.960, de 08/01/14, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. <RETORNAR PARA O TEXTO>

Recebido em maio de 2015

Aprovado em 21 de maio de 2015

