

# EDUC(AÇÃO)<sup>1</sup> NA SALA DE AULA REGULAR

---

*Luciana Pacheco Marques<sup>2</sup>  
Katiúscia C. Vargas Antunes<sup>3</sup>*

---

## Resumo

A proposta deste artigo é propor uma reflexão sobre a educ(ação) na sala de aula regular, problematizando a maneira como a educação vem se organizando no que tange aos seus objetivos, ao processo ensinoaprendizagem, à relação professoraluno, à prática pedagógica e à avaliação. Pretendemos inicialmente discutir essas questões à luz da abordagem tradicional, posto que para poder superá-la e caminhar na direção da educação inclusiva é necessário primeiro conhecê-la e compreendê-la como intrínseca à nossa prática, uma vez que nos constituímos professores e professoras imersos nesta perspectiva. Posteriormente, apresentamos outra perspectiva que indica uma caminhada inclusiva, lembrando sempre que todo caminho só acontece no seu saberfazer cotidiano e que cada escola é única em sua construção coletiva com seus professores e suas professoras, alunos e alunas.

**Palavras-chave:** Educ(ação). Inclusão. Exclusão. Diferenças.

*O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola  
é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo  
é o tempo que perdemos para começar  
a inventar e a viver a alegria.*

(Paulo Freire, 1996a)

---

<sup>1</sup> Com este termo queremos nos referir à formação e prática pedagógica dos professores e das professoras.

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ.

As diversas concepções de homem/mundo/sociedade definem diferentes abordagens acerca do conhecimento, orientando uma maneira de se ver a educação, no que tange aos seus objetivos, ao processo ensinoaprendizagem, à relação *professoraluno*, à prática pedagógica e à avaliação.

Pensar a educ(ação) na sala de aula regular com as lentes dos pressupostos filosóficos e pedagógicos da inclusão escolar implica numa reflexão acerca de como, historicamente, a educação foi se consolidando como um mecanismo de formação não apenas acadêmica, ou seja, uma educação que visava prioritariamente a instrução, mas sobretudo como um mecanismo atrelado à disseminação e consolidação de modos de ser, pensar e agir alinhados a diferentes momentos históricos pelos quais a humanidade passou. Num processo de transição de uma proposta educacional aqui denominada tradicional para uma proposta chamada inclusiva, identificamos avanços, retrocessos e contradições que marcam não só a história da educação, mas dos sujeitos que passaram e passam pela escola.

Neste texto pretendemos, inicialmente, discutir essas questões à luz da abordagem tradicional, posto que para poder superá-la e caminhar na direção da educação inclusiva é necessário primeiro conhecê-la e compreendê-la como intrínseca à nossa prática, uma vez que nos constituímos professores e professoras imersos nesta perspectiva. Posteriormente, apresentamos outra perspectiva que indica uma caminhada inclusiva, lembrando sempre que todo caminho só acontece no seu *saberfazer* cotidiano e que cada escola é única em sua construção coletiva com seus professores e suas professoras, alunos e alunas.

De acordo com Mizukami (1986), a abordagem tradicional engloba diversas tendências, como o ensino verbalista da Idade Média e Renascença e o defendido nos séculos XVIII e XIX, baseado numa psicologia sensual-empirista.

A visão de homem na abordagem tradicional, ainda de acordo com esta autora (1986), é a de *tábula rasa*, sendo inserido num mundo externo a ele, o qual compreenderá gradativamente através principalmente do processo de

educação formal, além da transmissão da realidade feita por outras agências como a família e a Igreja. A sociedade deve ser perpetuada, sendo as experiências e aquisições das gerações mais velhas repassadas às gerações mais novas.

Luckesi (1983) ressalta o papel político e ideológico deste modelo de educação que, segundo ele, só faz legitimar a estrutura social vigente. Para ele (1983, p. 9), tal postura constitui um primeiro equívoco da prática educacional, ou seja, a sua aparente posição neutral. Nas suas palavras,

Os que se dedicam à prática do ensino, em sua maioria, nas instituições formais, agem como se a sua prática fosse asséptica, cristalina, “sem cheiro”, sem valor, isenta do ponto de vista ideológico. Eis o grande equívoco! A prática educacional é direcionada, queiramos ou não! Ela está marcada por valores que a orientam.

Complementando a visão de Luckesi, Rodrigues (2001) afirma que, em tese, escola “universal, laica e obrigatória”, procurou dar a uma grande parcela da população uma formação cultural em bases comuns para que as diferenças socioculturais fossem minimizadas. Em suas palavras:

A escola universal seria no entender dos seus promotores uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades, dado que todos os alunos se encontrariam à saída da escola em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade. Seriam, obviamente, os melhores e mais capazes a destacar-se dos outros, graças às suas capacidades, e assim a ganharem uma competição justa, dado que tinham recebido as mesmas oportunidades de progresso. A escola universal (...) constitui-se, assim, com a intenção de solucionar um problema que as diferenças econômicas, sociais e culturais, disseminadas pelo modelo de industrialização nascente, tinham tornado insustentável, não tanto em termos éticos, mas, sobretudo por apresentar adverso ao sucesso do modelo econômico liberal (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais,

classificando e selecionando os alunos e as alunas. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente.

Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes, mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Outro equívoco acerca de escola é que, estando a serviço da sociedade, ela não pode estar a serviço da criatividade, dirigindo seus mecanismos para a *morte da imaginação criativa*. Interessa à escola a reprodução social (LUCKESI, 1983). Dentro dessa concepção a inteligência se reduz a uma faculdade de acumular informações.

A criança é entendida na educação tradicional como um adulto em miniatura, que raciocina e pensa como os adultos, desprovida de conhecimentos e de experiência. A tarefa do educador é a de equipar seu pensamento, não formá-lo.

À educação cabe, assim, transmitir ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse é o modelo de educação, de acordo com Luckesi (1983) e Mizukami (1986), que Paulo Freire intitula de “educação bancária” (FREIRE, 2002). Uma prática educacional na qual existe alguém que deposita o conhecimento de um lado e alguém que o recebe de outro para, depois, devolver. Para Freire (1996), “ensinar não é transferir conteúdos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção” (p. 25). Desta forma, o simples fato do professor ou da professora comunicar um saber ao aluno ou à aluna não basta para que ele realmente aprenda. Na lógica da pedagogia freireana o ensino se faz *com* o aluno e não *para* o aluno. Apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola

e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos. Luckesi (1983, p. 32) aponta este como um outro equívoco da prática educacional, posto que “Na escola, pois, aprende-se o já aprendido e não propriamente o mundo. O mundo fica intermediado pelo livro texto; o mundo evidentemente do autor e não o mundo-realidade”.

Ensinar consiste, pois, em passar para o outro aquilo que se sabe e aprender, receber o que o outro ensina, prestando contas do que conseguiu reter do que foi ensinado. Assim, de acordo com Mizukami (1986, p. 9),

Os programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários para a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno. O diploma pode ser tomado, então, como um instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social.

A relação professor-aluno se constitui como uma relação autoritária, em que o professor impõe ao aluno a sua tarefa, permanecendo a atividade intelectual e moral do aluno heterônoma.

Luckesi (1983) aponta este como outro equívoco que exercitamos em nossa prática pedagógica, quer seja o de que teorizamos sobre a autonomia, e conseqüente reciprocidade das pessoas, como o ideal buscado pela educação, mas praticamos o inverso. Sendo assim, a escola tem promovido a submissão cognitiva e afetivo-moral, estimulado o individualismo subjetivista.

A metodologia se baseia com frequência na aula expositiva e nas demonstrações do professor. O professor/a professora fala, o aluno escuta, e reproduz o que lhe foi passado. O magistério passa a ser concebido como uma arte centrada no professor. Cabe ao professor/à professora manter o aluno e aluna interessados e atentos. Igualam-se os alunos e alunas: todos e todas são tratados igualmente,

todos e todas apresentam o mesmo ritmo e adquirem os mesmos conhecimentos.

Numa pesquisa realizada por Castro e Mattos (2011), verificou-se que a prática docente estava sobremaneira pautada na transmissão passiva dos conteúdos para os alunos e alunas. Constatou-se que a maioria dos alunos e alunas encontrava dificuldades para compreender os conteúdos.

Ainda nos dias atuais, não raro, o processo de ensino-aprendizagem, teoricamente, é explicado pela centralização do ensino na figura do professor e da aprendizagem no aluno. No entanto, essa centralização é marcada por uma relação assimétrica de poder, pelo reconhecimento apenas do professor como portador de saberes. Esse entendimento implica na “não interação”, em processos isolados de apropriação, construção e consolidação de saberes. Neste contexto, ao aluno “despossuído de saberes” cabe o “fazer deveres” para adquirir esses “saberes” (CASTRO, MATTOS, 2011, p. 07).

Além da transmissão passiva dos conteúdos que a aula expositiva representa, também existe uma hierarquização das disciplinas em que umas são consideradas mais importantes do que outras, possuindo uma carga horária maior.

A avaliação, por sua vez, é empregada para medir a quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Provas, arguições... têm um fim em si mesmas, mantendo um ritual eficiente e satisfatório para o modelo autoritário de sociedade na qual vivemos. Mais um equívoco. De acordo com Luckesi (1983, p. 50),

O professor utiliza-se da avaliação para classificar o aluno e não para verificar o seu estado momentâneo de aprendizagem tendo em vista o atendimento de um objetivo proposto. (...)

A avaliação, neste contexto, além de ser fixista, a-histórica, nega todas as possibilidades de desenvolvimento do educando. Nem mesmo serve para isso.

A partir desse tipo de prática intitulada “avaliativa”, não se toma nenhuma decisão. Pura e simplesmente ela serve para tipificar e manter o educando numa situação determinada. Por mais que o educando possa crescer, ele mantém o peso

de uma situação passada a estigmatizá-lo. A prática escolar de avaliação tem negado o seu dinamismo fundamental. Praticamente nada se faz a partir da avaliação a não ser “marcar” o educando com um dito (ou maldito!) conceito.

A educação dos alunos e alunas que apresentam quaisquer condições diferentes de aprendizagem, seja por uma deficiência física, sensorial ou intelectual, seja por condições psicossociais adversas, nesta perspectiva tradicional é impossível. O princípio das turmas homogêneas como critério seletivo de alunos “melhores” e “piores” constitui um fator determinante na segregação escolar das diferenças.

A escola, enquanto invenção da modernidade, visa a produção de mesmidades homogêneas, restringindo o outro para longe de seu território já que “duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar” (SKLIAR, 2002, p. 210).

Os alunos e alunas com condições diferentes não reproduzem o social tal como lhes é imposto, não se lhes consideram seu ritmo. Seu potencial fica abafado por tarefas, que não lhes possibilitam uma construção intelectual no *tempo-espaço* determinado. Não podendo ser o depósito do conhecimento como prevê a prática educativa, são excluídos.

No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos e das alunas que dela fazem parte (ANTUNES, 2007).

Justifica-se, assim, o discurso de que a prática inclusiva não funciona, que, no caso dos deficientes, os mesmos deveriam frequentar escolas e classes especiais e os com condições psicossociais adversas “não têm solução”. Cria-se para os mesmos uma estrutura paralela. Tal estrutura constitui, segundo Marques (1994, p. 90), um eficiente mecanismo social de reprodução dos valores sociais vigentes.

Pressupõe-se que tais alunos e alunas são incapazes de adquirir autonomia. O estigma da incapacidade pressupõe a necessidade do diretivismo pedagógico. As atividades desempenhadas representam, na maioria das vezes, a repetição mecânica dos conteúdos, normalmente realizada a parte na sala de aula ou fora dela por estagiárias. Embotase, da mesma forma, toda a possibilidade dos mesmos de possuir autonomia.

A inclusão escolar tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino; sem considerar, no entanto, que as diferenças fazem parte do contexto escolar desde sempre. Entretanto, em que pese a legislação e políticas, a inclusão ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e das alunas e suas diferentes maneiras de aprender.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação de todos os alunos e alunas nas suas diferenças. Assim, mais do que garantir o acesso dos indivíduos com deficiência e outras necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a permanência e aprendizagem de todos os alunos e alunas. Nesse sentido, a educação inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno e cada aluna tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas (ANTUNES, 2007; PLETSCH, 2010; GLAT, BLANCO, 2007, entre outros).

Se não houver uma transformação dos procedimentos metodológicos que vêm sendo adotados e se professores, professoras e demais profissionais que atuam na educação não expandirem seu olhar sobre os alunos e alunas nas suas diferenças e sua relação com a escola, nosso sistema educacional continuará excluindo alunos e alunas e negando

a eles o direito de chegarem e permanecerem na escola regular.

O desenvolvimento do sujeito se dá mediado pela cultura e pelas circunstâncias históricas. Portanto, o que induz a existência humana é, primordialmente, a maneira como o homem constrói seus valores e costumes (MARQUES, 1994). “Não será nos manuais de ciências que descobriremos as verdades ou os corpos operacionais socializados, mas na observação direta dos hábitos, costumes e valores que fazem o cotidiano de cada pessoa e cada ordem social e cultural” (SANTIN, 1990, p. 141). Considerando a dominação de certos valores e normas sociais sobre outras – ser bom, belo, produtivo, eficiente, perfeito é o que nos cobra a sociedade globalizada – não se pode negar que exista a imposição do grupo hegemônico.

Frente ao exposto, fica claro a incoerência entre organização rígida do sistema educacional vigente e os princípios da inclusão escolar explicitados nas políticas públicas. Modificar este quadro depende de um direcionamento político e da ação de governantes e gestores que pensam o sistema educacional brasileiro. A resposta que buscamos pode emergir, também, no próprio cotidiano da escola, através das experiências pedagógicas de professores e professoras, gestores e gestoras que perseguem os princípios de uma escola que atenda adequadamente às necessidades de todos os alunos e alunas em quaisquer condições de desenvolvimento.

No que se refere à avaliação, esta, muitas vezes, serve apenas para classificar os alunos, rotulando-os de incapazes, reforçando a necessidade da existência da estrutura paralela.

Entretanto, estas “vozes sem língua” existem em toda parte, mas não cabem em comentários ou traduções, como pretendia a ciência erudita. Seu permanente murmúrio vai quebrando textos e constituindo uma “afásica enunciação daquilo que sobrevivem sem que se saiba de onde”. São vozes que continuam povoando a vida cotidiana e parecem certificar, por uma certa “desordem”, a existência de um “outro”. (DE CERTEAU, 2002)

Muito longe estamos ainda de uma prática inclusiva. Retomando a ideia de Paulo Freire (1996a), exposta na epígrafe deste trabalho, entendemos ser necessário iniciar já tal prática, fazendo da escola o espaço de produção e de alegria para todos que ali vivem.

Produzimos uma infinidade de reformas, leis, textos, currículos, didáticas e dinâmicas que nada mais fazem senão (re)uniformizar o outro “sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos” (SKLIAR, 2002, p. 200). Tais reformas não levam em conta a metamorfose das identidades, não falam sobre a vibração com o outro. Este só aparece enquanto resistência à mudança.

Se encaro o outro a partir de sua diferença só estarei considerando-o enquanto elemento perturbador da mesmidade (como se esta realmente existisse). Daí surgirem os discursos sobre inclusão e a insistência para que a mesmidade “aceite” a diferença do outro. (SKLIAR, 2002).

A concepção freireana de inacabamento desloca o sentido da incapacidade para o de promoção do ser humano engajado como sujeito histórico, independente de sua condição existencial. Faz-se necessário reconhecer o homem e a mulher como sujeitos históricos, capazes de se inserir na realidade histórica de forma crítica, atuando no mundo e com o mundo, de forma a criar e recriar a sua existência, baseando-se no seu cotidiano. Para Freire (2001), o homem e a mulher só se conscientizam quando estão no mundo e com o mundo, quando tomam como sua a responsabilidade de participar e co-participar com os outros. É nessa situação que o homem se torna homem e a mulher se torna mulher, que atua no cotidiano da história, que se constroem junto ao outros, de forma coletiva. “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. (FREIRE, 2001, p. 28).

Inclusão como princípio se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem

nas práticas cotidianas da vida com todos e todas; portanto, a educação inclusiva pretende desenvolver um processo educacional que contemple as diferenças.

O processo de inclusão em educação busca desencaiar o processo de homogeneização presente no cotidiano da vida escolar, rompendo com o “*daltonismo cultural*” (CORTESÃO, 2006) constituinte das escolas, considerando as diferenças como riqueza e oportunidade de diálogo com os diversos *saberes/fazer*es.

Um primeiro movimento está na mudança na educ(ação) dos professores e professoras sobre as diferenças, permitindo que o amor prevaleça em suas vidas e em suas práticas, pois o ato amoroso acolhe alegrias e dores de todos e todas como eles são e isso tem poder transformador. O acolhimento pode provocar mudança voluntária de atitudes; o acolhimento é inclusivo (LUCKESI, 2007).

Freire (1996b) já nos dizia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52). Complementa o autor: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996b, p. 37).

Assim, a (educ)ação inclusiva não é compatível com uma “educação bancária” (FREIRE, 2002), só pode acontecer numa (educ)ação que parte do conhecimento preexistente do educando ou educanda com uma postura ativa e co-participante de todos e todas envolvidos no ato educacional. Uma educação que esteja atenta aos laços afetivos, interpessoais e dialógicos do/no processo educativo.

Marques e Ferreira (2011, p. 45-46) afirmam que:

Professores e professoras democráticos não negam o dever de, na prática docente, propiciar aos alunos e alunas o exercício de sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão. Têm como uma de suas tarefas primordiais trabalhar a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis; mas tal colocação não se refere ao discurso bancário meramente transferidor

do objeto ou do conteúdo. O que buscam são condições que valorizem os conhecimentos e saberes que os alunos e alunas trazem dos seus cotidianos, das suas vivências anteriores à escola.

Na obra freiriana há esta proposta de uma educação libertadora, em que se modificam as leituras do mundo, do uso da palavra, construindo-se um diálogo inovador que, por isso mesmo, coloca professores e professoras, alunos e alunas como co-construtores do processo educativo, por meio do qual se dá a construção de *saberes/fazer*s outros.

Em 2006, Marques sugere, no contexto da educação para as diferenças, uma (re)significação nos diversos elementos que compõem o processo educacional. O planejamento passa a ser participativo e coletivo, constituindo o substrato teórico-metodológico que norteia toda a prática pedagógica, fortalecendo a interação escola, realidade social, teorias e práticas educacionais. Os objetivos contemplam a construção do conhecimento pelos alunos e alunas, o que sabe e o que precisa saber, levando em consideração sua realidade sócio-econômica-cultural. Na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor e da professora cede lugar ao trabalho em grupo. Busca-se coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras. O professor e a professora assumem-se como mediadores na construção do conhecimento e não mais como mero transmissores de conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Os alunos e alunas sentem-se mais motivados, participativos, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como co-autores de uma escola onde todos são cidadãos críticos e autônomos. A avaliação se faz em conjunto, levando em consideração o aluno e a aluna reais (e não os ideais), respeitando suas bagagens culturais, suas linguagens, suas condições de aprendizagem e seus ritmos próprios.

A avaliação numa perspectiva inclusiva se torna um ato amoroso (LUCKESI, 2005), um ato que integra;

diferenciando-se do julgamento puro e simples que não gera oportunidades a partir de padrões predeterminados. Luckesi (2005) propõe dar-se oportunidade para o educando mostrar sua maneira peculiar de aprender, considerando o que ele traz de experiências extra-escolares. Considera ser necessário equilibrar os dois objetivos da avaliação da aprendizagem: auxiliar o aluno no desenvolvimento individual e verificar a qualidade do trabalho educativo realizado, uma vez que o crescimento individual e coletivo se dão juntos. A avaliação da aprendizagem não pode funcionar somente para aprovar ou reprovar, considerando se os educandos e as educandas são capazes de ir além daquilo que foi ensinado.

Pelas ideias e argumentos apresentados até aqui sobre a passagem de uma educação tradicional para uma proposta educacional inclusiva, consideramos que nos dias atuais, como em todos os tempos, a escola é constituída de alunos e alunas com diferenças, frequentando as classes. Um novo olhar que se tem produzido sobre as diferenças faz com que uma nova organização da escola ou como afirma Barroso (2003), uma nova “gramática da escola”, seja escrita, pensada e concretizada. Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica em rever a maneira como estamos lidando com as diferenças. Não podemos nos acomodar com a situação atual e naturalizar os processos de exclusão que estão se dando na escola.

Mesmo que muitas vezes pensemos que “a realidade é assim mesmo” e “não há muito o que fazer”, temos que ir além dos nossos condicionantes históricos e sociais. Toda forma de preconceito e exclusão é imoral, e lutar contra isso é nosso dever. Quanto mais nos colocamos passivos diante da realidade, mais ingenuamente nos adaptamos a ela.

Na medida em que essa visão anula o poder criador dos homens ou minimiza, estimula sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, que para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação, pois o seu humanitarismo e não humanismo está em preservar a situação de que a generosidade a que se refere por isso mesmo é que reage, até instintivamente, contra qualquer tentativa de um pensar

autêntico que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro ou um problema a outro (FREIRE, 1992, p. 19).

É também Paulo Freire quem nos fala da “pedagogia do inédito-viável” (FREIRE, 1992), ou seja, algo original, ainda não claramente vivido, mas sonhado. É esse inédito-viável que perseguimos na educação; é isso que nos faz pensar na possibilidade de transformação tal qual Paulo Freire preconizava. Essa “pedagogia do inédito-viável” pode ser na nossa compreensão, o que temos buscado no processo de inclusão que considera todas as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. *Educação Inclusiva e acessibilidade: o espaço escolar em questão*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.

BARROSO, João. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.

CASTRO, Paula. Almeida; MATTOS, Carmen. Lúcia Guimarães. de. Sentido de escola: fazeres, deveres e saberes. *Revista Teias*. v. 12, n. 25, p. 17-32, maio/ago. 2011.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 115-140.

DE CERTEAU, Michel. Citações de vozes. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247-58.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 15-35.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. *ABC Educatio*, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

MARQUES, Carlos Alberto. *Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência*. Juiz de Fora: 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – UFJF.

MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. p. 39-51.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PLETSCH, Márcia. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

RODRIGUES, David. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SANTIN, Silvino. Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 136-145, 1990.

## EDUC (ACTION) IN A COMMON CLASSROOM SETTING

---

### Abstract

The purpose of this paper is to propose a reflection on education in the regular classroom, questioning the way education has been organized in relation to their goals, the learning process, the teacher student relationship, teaching practices and assessment. Initially intend to discuss these issues in light of the traditional approach, since to be able to overcome it and move toward inclusive education is first necessary to know it and understand it as intrinsic to our practice, since teachers and professors constitute ourselves immersed this perspective. Subsequently, we present another perspective which indicates an inclusive walk, always remembering that every path only happens in your daily life and do know that each school is unique in its conference with their teachers and their teachers, students and pupils construction.

**Keywords:** Education. Inclusion. Exclusion. Differences.