

NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

NOVAS CONSTRUÇÕES
SOCIAIS DE
APRENDIZAGENS:
INCLUSÃO EM
EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

*Patrícia Ferreira de Andrade¹
Allan Rocha Damasceno*

*“Não é aceitável um modelo educacional em que os alunos do século XXI são
‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX.”
José Pacheco, 2014*

Resumo:

Esse artigo tem como objetivo problematizar o movimento da inclusão em educação, debatendo a relevância de todos aprenderem juntos. Nesse sentido, discorrer a importância da inclusão em educação é caminhar rumo à democratização do ensino, e, quiçá, da sociedade. Assim, tanto na escola como na sociedade, faz-se necessário pensar em direitos que vão ao encontro da diversidade, ou seja, que não excluam nenhum grupo, como as pessoas com deficiência, os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros. Nossa concepção teórico-metodológica se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade. Ao adotarmos a Teoria Crítica nesse estudo, consideramos a relevância da crítica frente às nossas análises, pois na concepção adorniana Práxis e Conhecimento são indissociáveis. Destacamos a importância da inclusão em educação, pois a mesma é coerente com uma práxis escolar mais justa e solidária.

Palavras-chave: Inclusão em educação; Teoria Crítica da Sociedade; Democratização do Ensino.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

This article aims to problematize the movement for inclusion in education, debating the relevance of all learning together. In this sense, to discuss the importance of inclusion in education is to move towards the democratization of education, and, perhaps, of society. Thus, both at school and in society, it is necessary to think about rights that meet diversity, that is, that does not exclude any group, such as people with disabilities, the poorest, blacks, indigenous people, among others. Our theoretical-methodological conception is based on the Critical Theory of Society. When adopting the Critical Theory in this study, we consider the relevance of criticism in front of our analyzes, because in the Adornian conception Praxis and Knowledge are inseparable. We highlight the importance of inclusion in education, as it is consistent with a more just and supportive school praxis.

Keywords: Inclusion in education; Critical Theory of Society; Democratization of Education.

INTRODUÇÃO

A relevância de pensar o “para quê de objetivos educacionais, impulsiona nossa discussão e entendimento de para aonde nossa educação está sendo conduzida, pois no momento em que questionamos “educação para quê?” e este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas (ADORNO, 1995).

Pensar a educação que temos é primordial para ressignificar novas construções de aprendizagens, pois a escola atual necessita desconstruir práticas reprodutivistas que colaboram para a não formação de sujeitos emancipados e críticos na realidade em que ocupam.

Theodor Adorno (1995) em seu livro “Educação e Emancipação” alerta que a primeira de todas as exigências para a educação é que Auschwitz não se repita. Nesse sentido, para que o holocausto não se repita em nossos espaços educacionais,

conforme a exigência do filósofo, é pertinente edificar uma educação pautada no esclarecimento e na emancipação para a formação de sujeitos livres e autônomos. Assim Adorno, sinaliza que:

[...] quem defende ideias contrárias à emancipação, e portanto, contrários à decisão consciente, independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p.142).

Dessa maneira, inspirados pela concepção adorniana, questionamos: e nossa escola? Com sua configuração de turmas, séries, provas, aulas, etc. Possibilita uma educação para a reflexão, para a resistência e para a afirmação de uma escola mais democrática e plural?

O eterno educador Rubem Alves nos auxilia nesses questionamentos em uma de suas crônicas escritas, após a sua visita a Escola da Ponte em Portugal: “Contei sobre a escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal... Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: ‘Quando te vi, amei-te já muito antes’” (ALVES, 2001, p.5)

O autor nos chama atenção que para compreender a práxis da escola da Ponte é inevitável descortinar preconceitos, e mais que isso esquecer daquilo que nos foi apresentado como o “jeito certo de ser escola”, assim segue descrevendo que:

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa do esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. (ALVES, 2001, p.5)

Nessa perspectiva, o educador José Pacheco, idealizador da famosa Escola da Ponte, nos explica em seu livro “Caminhos para a inclusão” (2006), que as mudanças de uma escola tradicional para uma escola com práticas inclusivas, não podem ser feitas de um dia para o outro, pois a inclusão requer reflexão sobre visão e atitude e, com grande frequência a adoção e/ou criação de um novo olhar em relação à educação escolar, à aprendizagem e aos aspectos sociais.

O movimento inclusivo reconhece o direito subjetivo de cada sujeito/estudante. Dessa forma, para a consolidação de ambiências educativas mais democráticas e acolhedoras é pertinente compreender a orientação político-filosófica da inclusão, visto que a mesma é contrária a escola tradicional/integracionista, que prevê um público estudantil padronizado. Nesse sentido, Santos (2003, p.81) explica que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 4- grifos do autor).

Damasceno (2010) explica que podemos compreender o movimento da inclusão em educação, como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, pois dessa maneira se permitirá a experiência do convívio das diferenças na mesma ambiência educativa, se contrapondo assim à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

O autor supracitado (2010) esclarece que o movimento político da inclusão legítima/fundamenta o direito à educação de todos, se contrapondo a concepção neoliberal em que estamos submetidos, onde excluir é prática corriqueira de uma sociedade elitista. Damasceno, ainda destaca a relevância de escolas que valorizem e reconheçam a pluralidade de seus estudantes/sujeitos.

Para a consolidação de escolas mais inclusivas é necessário haver uma ressignificação dos fazeres e saberes dos integrantes da ação educativa: estudantes, professores, pais, mães, funcionários, comunidade escolar em geral.

Nessa perspectiva, Adorno (1995, p.206) nos explica a condição *sine qua non* da autorreflexão, ao explicitar que “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano”.

O docente ao enxergar o processo de escolarização dos estudantes com lentes da escola tradicional tende a idealizar o seu alunado, focando em resultados, e não no processo de autonomia, independência e participação do público estudantil.

Crochík ao abordar sobre idealização menciona que: A identificação com as pessoas próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: “Os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade (CROCHÍK, 2011, p.34)”.

Ao assumir um posicionamento de respeito e valorização da diferença, a comunidade escolar caminha para um pensar e fazer prático, se livrando das raízes da escola tradicional, que prevê um padronizar estudantes e suas aprendizagens. A inclusão parte de:

(...) uma abordagem que parte do nível mais alto para níveis de detalhamento progressivos não parece ser a mais apropriada. Em vez disso, o pessoal precisará passar tempo junto para uma reflexão e

avaliação de experiências passadas e para formular novos objetivos para o futuro (PACHECO, 2006, p.130).

Dessa maneira, cabe a comunidade escolar estar empenhada na busca de práxis consentâneas com o movimento da inclusão em educação, refletindo frente a obstáculos que impedem a participação plena de todos os estudantes.

A inclusão é uma constante luta e mobilização por direitos, por isso torna-se necessário ressignificar pensamentos, olhares, saberes e fazeres, para que dessa maneira possamos ter ainda mais experiências inclusivas. Damasceno (2010, p.25) ao abordar sobre a organização de escolas na/para a diversidade explica que:

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

O movimento inclusivo não se trata de mero modismo, visto que é fundamentado/legitimado por várias Políticas públicas. Desse modo, temos o papel de descortinar preconceitos para protagonizar uma educação para emancipação.

TEORIA CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DE ESTUDO: REFLEXÕES ACERCA DA ESCOLA E DA SOCIEDADE

Debater à luz da Teoria Crítica da Sociedade, subsidiada pelos pensamentos do filósofo Theodor Adorno e de seus comentadores, nos possibilita pensar em uma educação para resistir à barbárie² que se faz presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas.

² A barbárie se materializa nas escolas quando os responsáveis pela transformação educacional vivenciam uma educação que não é emancipatória, de forma que

Nesse sentido, utilizamos como fundamentação teórico-metodológica nesse artigo a Teoria Crítica, de modo que nos auxilia a observar as amarras da sociedade, numa perspectiva emancipatória, pois nos damos conta que a estrutura autoritária socioeconômica que vivemos obstaculiza a emancipação, e logo a construção de escolas que abracem as diferenças. Assim, Adorno (1995, p.142) menciona que a organização do mundo “converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda a educação”.

Ao adotarmos a Teoria Crítica nesse estudo, consideramos a relevância da crítica frente as nossas análises, pois na concepção adorniana não há indissociabilidade entre Práxis e Teoria.

A proposta de uma educação livre e pensante deve estar intimamente ligada com a autorreflexão. O filósofo nos esclarece de sua importância ao afirmar que significa o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano (ADORNO, 1995). Assim reafirmamos que compreender a práxis, mas principalmente não dissociá-la do conhecimento teórico é imprescindível para a ressignificação de pensamentos. Ainda em consonância com esta análise, Adorno (1995, p.61) completa afirmando que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância

não vislumbram um ensino humanizado, ou seja, de/ e para todos.

pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático. (ADORNO, 1995, pp. 204-205)

A inclusão em educação além de ser amparada/legitimada por variadas Políticas públicas educacionais é coerente com o processo da democratização do ensino e da sociedade, no qual objetiva demandas específicas que vão ao encontro dos estudantes/sujeitos. Assim, discorrer sobre tal tema é demasiadamente necessário para a afirmação de uma sociedade emancipada, e, por conseguinte de uma educação plural, justa e acolhedora.

CRIANDO PONTES PARA A ESCOLA DE/E PARA TODOS: RESSIGNIFICANDO PRÁXIS E SABERES

O educador José Pacheco (2014) nos elucida, afirmando que hoje não faz sentido estudantes do século XXI, serem ensinados por professores do século XX com um modelo epistemológico de escola do século XIX.

Pacheco, dentre outros estudiosos expressam seu descontentamento, acerca da escola que temos (ainda) hoje. É nítido perceber que ela é uma das instituições de nossa sociedade, que mais se conservou em seus movimentos instituídos e instituintes.

É pertinente salientar que a escola avançou com diversas Políticas públicas educacionais, todavia o modelo tradicionalista que homogeneiza sujeitos ainda se encontra em nosso chão escolar.

Nessa perspectiva, é imprescindível questionar e analisar a organização político-pedagógica da escola que temos para tecer práxis mais acolhedoras na/para a escola que queremos. Como foi pontuado a escola contemporânea, ainda vivencia um modelo homogêneo com fazeres do século XIX (Pacheco, 2014), não considerando assim a diversidade de saberes e sujeitos que fazem parte da ambiência escolar.

A desconsideração pela diversidade é inerente a lógica capitalista que exclui aqueles que não se adequam ao sistema homogêneo, bem como alerta Horkheimer e Adorno (2006, p.188): “A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”.

A diversidade está presente desde o início de nossa humanidade, como aponta Crochík (1997), ao afirmar que a diferença é a essência do humano. Em nossa esfera social, a diferença é visualizada por diversas vezes como algo negativo. Porém se a diferença é essência da humanidade, por qual motivo o diferente, “aquele” ou “aquilo”, que foge do “padrão da normalidade”, continua sendo excluído, perseguido e desprezado?

Crochík nos auxilia a pensar o repúdio pela diferença, quando nos esclarece algumas questões acerca do preconceito. O autor (2011) defende que o preconceito tem relação com questões psíquicas, ou seja, uma pessoa que tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também ao negro, às pessoas que possuem deficiências, enfim todo e qualquer grupo, cuja existência representa fragilidade, e paradoxalmente, felicidade.

É fácil observar que em nossa sociedade, há a necessidade de elaborar variadas Políticas públicas, que vão ao encontro da defesa de direitos, quando incontestavelmente o respeito e a valorização pela singularidade de cada ser, já deveria estar presente.

É inegável os avanços da inclusão, podemos perceber seus frutos nos campos social, político, cultural e educacional. Assim, é pertinente mencionar que a terminologia inclusão é usada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), uma Política pública, que possui abrangência internacional. Nessa perspectiva dão início princípios e diretrizes que visam desenvolver sistemas de educação e sociedade sob a ótica da inclusão (SANTOS; SANTIAGO, 2010).

O dispositivo legal supracitado (1994) constitui como princípio fundamental das escolas inclusivas o fato de todos

os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Portanto, temos que nos mobilizar para a inclusão de:

[...] crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3)

Para a implementação de escolas acolhedoras, devemos combater a concepção de escolas homogeneizadas, cuja cultura de padronizar sujeitos está instaurada. A inferiorização daqueles que fogem do “modo normal de ser”, desconsidera e exclui a natureza humana. Crochík ao tratar de preconceito e educação dos pequenos, explica que:

Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admirarmos e gostarmos de adultos ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência. Mas se os adultos, sobretudo as autoridades, estimulam que determinados comportamentos devem ser valorizados, outros em contrapartida, nos ensinam – direta ou indiretamente –que devemos desprezar. (CROCHÍK, 2011, p.34)

Estímulos à discriminação por parte de adultos que estão ao redor da criança, e até mesmo por parte de governantes e autoridades em geral, alimenta a formação de adultos hostis frente a diversidade, pois Crochík (2011) esclarece que o preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas, assim o fenômeno do preconceito não pode ser minimizado às determinações psíquicas, de modo que não é possível pensar o antissemitismo somente pelo ódio direcionado ao judeu, é preciso desmascarar suas entranhas históricas.

O frankfurtiano Theodor Adorno em seu capítulo “O que significa elaborar o passado”, esclarece que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995, p.29)

Adorno nos auxilia a refletir, que é necessário revisitar o passado para desconstruirmos as sombras que ainda permanecem na dimensão contemporânea, pois atitudes e pensamentos revestidos de exclusão, preconceito e barbárie podem estar presentes em nossas escolas e sociedade.

A educação como instância crítica social e direito de todos, deve mobilizar-se contrária a ideologias que invisibiliza sujeitos, sobretudo aqueles que fazem parte dos grupos minoritários (as pessoas com deficiências, os mais pobres, indígenas, negros, entre outros).

O filósofo Adorno (1995) pontua que a desbarbarização da humanidade é pressuposto urgente da sobrevivência, logo esse deve ser o objetivo da escola, por mais desafiante que sejam seu alcance e suas possibilidades. Nesse contexto, Damasceno (2010, p. 25), explica que:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia

de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista.

A orientação político-filosófica da inclusão em educação estabelece direitos que vão ao encontro da diversidade em geral, se contrapondo a manutenção de práticas reprodutivistas, que obstaculizam a construção de práxis mais autônomas e inclusivas.

O educador Pacheco (2012, p.63) ao salientar sobre o valor da lealdade, em seu livro: *Dicionário de Valores*, explica que: “Não nascemos reflexivos; aprendemos a refletir. Não nascemos com virtudes; aprendemos virtudes. Em secretas, mas extraordinárias escolas, venho aprendendo a lealdade a ideários.” O professor nos chama a atenção, de que para haver educação é indispensável (re) criar valores e (re) pensar valores.

Debruçando-nos nesse pensamento, torna-se relevante levantar algumas perguntas frente aos problemas existentes; ou não são problemas: a corrupção exacerbada, a intolerância, a discriminação, dentre outros princípios excludentes que refletem em nossa educação e escolas? Educação para a emancipação ou educação para a reprodução? O que devemos ser para a mudança que queremos? Será que todos desejam uma educação democrática?

Nesse sentido, Pacheco esclarece que muitos educadores não dão suficiente valor ao seu trabalho, questionando:

‘Sou uma simples professora da periferia da cidade. Que valor pode ter meu trabalho?’. Ora, se estiver desenvolvendo um trabalho que não vise apenas a assimilação de conteúdos, como o autor do livro alerta em várias passagens, estará dando uma enorme contribuição para a construção de uma nova sociedade. Há, de um modo geral um culto aos lugares de poder privilegiados. O que muitas pessoas não percebem é que não basta ocupar um lugar de alta concentração de poder se não tivermos uma rede de pessoas que sintam, pensem e façam diferente, que tenham um quadro diferente de valores. (PACHECO, 2012, p. 8)

A reflexão transformadora de que é possível colocar valores em ação e implementar uma educação emancipadora é coerente com o movimento da inclusão em educação, que objetiva experiências mais justas e solidárias, onde todos, sem exceção, são valorizados em sua essência humana.

Todavia é pertinente enxergar a inclusão como: (...) um processo contínuo, sempre inacabado, marcado pela intencionalidade de promover uma relação democrática no processo de aprendizagem que encoraja o sucesso de todos os alunos e da comunidade escolar como um todo. (SANTOS & SANTIAGO, 2010, p. 12).

Trabalhar valores na comunidade escolar, e sobretudo, refletir quais valores são prioridades e estão em consonância com àquela realidade educacional é tornar a escola vívida e transformadora para aqueles sujeitos pertencentes a ela. Dessa maneira, a escola: “Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros” (FAZER A PONTE, 2013, p.3).

É preciso compreender que a aprendizagem na perspectiva inclusiva é processo, dessa maneira, a aprendizagem do estudante ocorre no sentido do devir, ou seja, torna-se imprescindível valorizar cada conquista/passos desse estudante, considerando suas particularidades culturais, educacionais, sociais, entre outras.

No chão da escola, encontramos por vezes realidades cruéis de sujeitos, que estão feridos em seus valores, como o da dignidade humana. A escola como instância crítica social, formada por pessoas, precisa trabalhar valores que oportunizam deslumbrar sentidos. Desse modo, Pacheco (2012, p.56) relata um desses casos, infelizmente comuns de ouvir, em nossa ambiência educacional:

Sabemos que a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional. Assim aconteceu com o Maicon, filho

de pai que não chegou a conhecer. Que viu a mãe ser assassinada por um traficante. Que assistiu a estupro e outras violências.

Apesar dessas e outras tristes realidades, não acontecerem no contexto pedagógico, elas invadem o muro da escola e se instauram no cotidiano escolar, nessa perspectiva Pacheco (2012) nos lembra de que escolas não são prédios, são pessoas.

A escola precisa trilhar novos caminhos, aprendendo e reaprendendo na relação com seus estudantes. A apropriação de valores envolvem questões humanas e sociais da comunidade educativa, dessa maneira, há a desconstrução de práticas tradicionais de ensino, que inviabiliza o acesso dos estudantes a processos de aprendizagem significativos.

De acordo com o projeto educativo “Fazer a Ponte” (2003, p.5), a organização do trabalho na escola deve ter como foco o aluno, “(...) devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.”

O trabalho da escola não deve ser “passar conteúdos”, “ler e escrever”, “aprender a fazer conta”, dentre outras práticas reprodutivistas e pseudoconcepções que abrangem a organização político-pedagógica da escola.

Para uma sociedade e educação emancipada, não temos o dever de modelar pessoas, obstaculizando consciências críticas e autônomas. Desse modo, recorreremos novamente ao pensamento de Adorno, acerca de sua concepção inicial de educação:

Evidentemente não é assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política; sua ideia, em sendo permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 1995, p.141-142)

Debruçando-nos sob tal ótica, percebemos que para um projeto educacional emancipado, a escola precisa atentar para estratégias que visem autorreflexão, autonomia e independência.

Assim, o estudante quando visualizado como sujeito, dono de uma identidade e valorizado em seus saberes, criatividade e responsabilidade social transmuta o processo de escolarização, pois a partir disso reelabora-se contextos educacionais que consideram a vivência, interesses e conhecimentos do público estudantil.

Diante desse pensamento, a concepção de um aluno passivo inerente de uma educação bancária, cujo conceito criado por Freire (1987), explicita a posição passiva que se encontra o aluno, subestimado pela presença do professor, sendo ele o detentor do saber, cuja função é depositar conteúdos sobre os alunos, sem instigar a reflexão, o pensar, e por conseguinte, a aprendizagem.

Nessa perspectiva, é válido problematizar, questionando: há aprendizagem nesse movimento opressor da escola tradicional? Por que o ensino tradicional valoriza a hierarquização na relação, professor-aluno? Qual a importância de desempoeirar a educação que temos e ressignificá-la?

Para ressignificar o papel da escola que temos é importante trilhar um caminho à luz da reflexão crítica e emancipatória dos sujeitos. É indispensável acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, possuindo consciência da singularidade que lhe é inerente, estabelecendo uma gestão individualizada do processo de aprendizagem dos estudantes.

Rubem Alves mais uma vez, nos explica e elucida acerca da Escola da Ponte, relatando que:

Na Escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor - é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo - não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A educação, afinal, sempre foi isso - e a singularidade do "projeto educativo" da Ponte decorre simplesmente do fato de o não ter esquecido. (ALVES, P.13, 2001)

Para a construção de uma comunidade educativa mais solidária uns com os outros, concepções enraizadas da escola tradicional precisam ser superadas, dando lugar ao encanto do processo de aprendizagem subjetivo de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a escola é reflexo da sociedade que temos e vice-versa. Dessa maneira para a concretização de uma educação mais humana e emancipatória, precisamos também de educadores emancipados, que colaborem para experiências de aprendizagens autônomas, que oportunizem a protagonização de seus estudantes.

Há a urgência na implementação de uma sociedade e escolas mais acolhedoras e solidárias. A escola como instância crítica social, precisa ressignificar suas práticas, (re) pensando os valores que direcionam a educação. Dessa maneira, o educador Pacheco nos inspira ao tratar sobre a solidariedade:

Diz-nos o mestre Johann Heinrich Pestalozzi que a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vida moral. A compreensão e a aceitação do outro resulta de uma aprendizagem da verdade, na arte de conviver. Desde a tenra idade, a solidariedade na solidariedade se aprende. (PACHECO, 2012, P.46)

Equivoca-se quem pensa que educar é somente ensinar a ler e a escrever, e a realizar contas. Educar envolve criticidade, ousadia, responsabilidade, reflexão, dentre outros adjetivos que colaboram para o protagonismo do educando. No Simpósio Internacional para a Alfabetização, ocorrido no Irã, em 1975, nosso Patrono da Educação, nos elucidou que: “Não basta ler que ‘Eva viu a Uva’, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, e quem lucra com esse trabalho”.

Assim, os protagonistas da educação (que se diz respeito a toda a comunidade estudantil) possuem a responsabilidade de educar para a autonomia, independência, e sobretudo, para a autorreflexão crítica.

Essa luz proposta pela autorreflexão, auxilia refletir ações reprodutivistas que levam a experiências excludentes. Os

sujeitos precisam atentar para o risco da irracionalidade que consta em coletivos. Desse modo, o filósofo Theodor Adorno, criou a etimologia “massa amorfa” para explicitar o perigo que está atrelado à manipulação em massa, no qual obstaculiza pensamentos emancipados.

O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. (ADORNO, 1995, p.181-182)

A ausência de autonomia, de reflexão, impulsiona a manutenção de culturas homogeneizadoras que reflete em nossa sociedade e escolas. Nesse contexto, superar consciências alienadas que a massa amorfa pode oportunizar, é condição *sine qua non* para a ressignificação da escola que temos para a escola que queremos. (DAMASCENO, 2012, p.14).

Assim, inspirados pela Teoria Crítica da Sociedade, desejamos que esse artigo venha a contribuir para a crítica e, por conseguinte, para uma educação emancipada e emancipadora, pois:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63)

Em suma, é a partir da autorreflexão crítica que nos libertamos de meras reproduções intrínsecas a escola/sociedade excludente, e caminhamos assim para um pensar e um fazer prático, superando os desafios na/para a escola contemporânea.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus; ME, 2001.

CROCHÍK, J. L. **Aspectos que permitem a segregação na escola pública**. In: Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia- 6ª Região, 1997

_____. CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Inclusão**. WebMosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. V.3 n1, 2011.

DAMASCENO, Allan. Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, R; MARINÓSSON G, L; **Caminhos para a inclusão**. Um guia para o aprimoramento da equipe docente, Artmed Editora Ltda, São Paulo, 2006.

_____. José. **Dicionário de Valores**/José Pacheco. Edições SM, São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. José. **Especial José Pacheco – Escola da Ponte**, 2014 – Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4> Acesso em dezembro de 2020.

PONTE, Escola da Ponte; Escola Básica da Ponte. *Fazer a Ponte – Projecto Educativo*. Portugal, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº 7, maio 2003.

_____; SANTIAGO; M. C. **As Múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo, João Pessoa, PB, 2010.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

