Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PAULOFREIRE-PEDAGOGIADADIVERSIDADE.pdf

PAULO FREIRE - PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE?

Ana Patrícia da Silva[1], *Cristina Nacif Alves*[2], *Luciane Porto Frazão de Sousa*[3], *Marcos Moreira Paulino*[4], *Mônica Pereira dos Santos*[5]

A reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou de uma maior preparação do professor. (KUPFER e PETRI, 2000:112).

RESUMO

O presente artigo tem como proposta fazer uma interseção teórica entre as idéias de Paulo Freire e a Perspectiva de Inclusão em Educação. Para tanto, introduzimos o texto conceituando a maneira pela qual entendemos e trabalhamos inclusão no contexto educacional. Em seguida, mostramos a "inclusividade" de Paulo Freire a partir da exposição e paralelismo com alguns de seus principais conceitos. Na seqüência, aprofundamos a discussão no campo educacional, em que acreditamos talvez mais se verifique a congruência entre as duas perspectivas.

Palavras chaves: Educação – Inclusão - Diversidade

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apontar algumas características sobre inclusão em educação que estejam em consonância com as idéias freireanas. Ainda que sejam teorias diferenciadas em tempo de "nascimento" e em seus ideários, argumentamos que há congruências marcantes e que necessitam de ser apontadas. Afinal, Paulo Freire constitui um dos maiores educadores brasileiros, citado internacionalmente, provavelmente, muito mais do que outros, tanto nos dias de ontem como nos de hoje. A atualidade paulofreireana em pesquisas em países como a Inglaterra e Índia, para citarmos apenas dois exemplos de países cujas situações são consideradas "de primeiro mundo" e "emergentes", respectivamente, nos permite, com certa segurança, atestar sua importância no mundo da educação.

A escola, considerada espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático por direito deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os sujeitos participem de seu grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições e o

[1] Licenciada em Educação Física, Mestre em Educação / UFRJ.
[2] Pedagoga, Psicanalista, Especialista em Desenvolvimento e Aprendizagem, Especialista em Educação Especial, Terapeuta Familiar, Consultora e Pesquisadora nas áreas da Educação e da Saúde mental da criança e do adolescente, Mestranda em Educação /UFRJ.
[3] Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial. Mestranda em Educação/UERJ
[4] Licenciado em Ciências Biológicas, Mestrando em Educação / UFRJ.
[5] Psicóloga, Mestra e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, Pesquisadora da área de Inclusão em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora e Fundadora do LaPEADE – Laboratório de pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação da FE/UFRJ.

Estado oferecem. Nesse contexto, a escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Por culturas, referimo-nos ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro, em quaisquer que sejam as bases da desvalorização e da desigualdade. Por políticas, queremos dizer a tradução destes valores em afirmações de intenções e estratégias de formulação e implementação das mesmas num dado contexto. No contexto escolar, por exemplo, elas se refletirão no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma, e assim por diante. Quanto às práticas, queremos apontar o fazer do cotidiano da escola, efetivamente. Estilos de aula, tipos de avaliação, organização dos espaços de recreação e esportes, organização das salas, grupamento das turmas e assim sucessivamente. Cabe notar, ainda, que estas três dimensões ocorrem e concorrem simultaneamente em qualquer contexto escolar e podem ser, muitas vezes, contraditórias entre si.

Nesse sentido, o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição sine qua non para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos. Trata-se de questionar o elo das relações humanas: a participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações sociais.

Ao se falar em diferenças configura-se o respeito às características próprias de cada indivíduo e aos grupos aos quais ele pertence. Dessa forma, faz-se necessário observar todas as nuances de seu entorno social e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitui no único lócus de prevenção das injustiças.

PAULO FREIRE: UM INCLUSOR

Hoje, os oprimidos, na sua (falta de) participação social, podem ser chamados de excluídos. Deste modo,

> [...] se faz necessário, neste exercício, relembrar que cidadão significa individuo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (Freire, 2001:45).

Assim, numa perspectiva educacional que se proponha a viabilizar o ato de aprender numa direção inclusiva, a ação deve estar em razão da intenção. A intenção de incluir deve estar posta em primeiro lugar, visando garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno.

A fim de dialogar com a perspectiva da inclusão em educação, os apontamentos de Paulo Freire tornam-se fortes referências e pontos de apoio para o presente artigo, tanto no que diz respeito aos fundamentos e às conceituações, quanto no que alude à reflexão ético-política.

Quando Paulo Freire, em seu livro "Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire", fala de si, aponta que sua primeira e mais importante aprendizagem foi a prática do diálogo, numa narrativa bela, simples e envolvente, nos guia por sua vida cheia de bons e maus percalços. Muito novo, ainda, teve que sair de sua terra natal – por causa da crise econômica que assolava o País –, perdeu o pai e conheceu a fome. Sua voz: "Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais" (1980:14). Certamente, a experiência de Paulo Freire com o diálogo e com o sofrimento aproximou-o das questões mais problemáticas da vida em sociedade: a exclusão, em geral, e a exclusão educacional, em especial. Pode-se fazer, aqui, uma comparação entre o seu envolvimento com as formas de injustiça social e o que Sawaia (2002), em seu artigo "O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão", aponta como caminho para a compreensão e a superação dessas injustiças:

> [...] estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o 'cuidado' que o Estado tem com seus cidadãos (Sawaia, 2002: 99).

A dialética inclusão-exclusão está em constante transformação, dependendo sempre das relações sociais que a constituem. Nesse caso, pode-se fazer um paralelo entre os conceitos freireanos de oprimidos e de opressores, onde os oprimidos também são, na maioria das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão, ou ainda do reconhecimento de sua situação de excluído. No entanto, esse processo, por ser processo (dinâmico, controverso, dialético) e por ser relativo às condições sócio-político-históricas de um dado contexto, dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos. Melhor dizendo: encontram-se tão identificados com o opressor que confundem-se com este valores semelhantes, senão iguais. Por este motivo, o mero reconhecimento das relações de exclusão/inclusão não é suficiente: é preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se, assim, como ser criador, promotor e transformador do estado das coisas e dos fatos. É preciso que cada um de nós nos vejamos responsáveis pela construção histórica do futuro, pois, "herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura" (Freire, 2002:49).

Dito de outra forma, o simples fato dos oprimidos reconhecerem-se como excluídos não garante que suas ações possam se tornar libertadoras, pois de acordo com Freire (1987:36)

> [...] não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.

A prática libertadora proposta por Paulo Freire liga pensamento e ação. Ao refletir sobre o mundo, o homem regula e reorienta sua ação, pois concorda ou discorda com o que foi

pensado e analisado, dando margens ao surgimento de novas formas de operacionalização do mundo. Nesse caso, a ação consciente reflete uma posição, uma deliberação, um convite a repetir ou a mudar – o que Freire (1980) denomina de teste de realidade.

> Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980: 26).

Analisar, refletir, investigar, estudar, pesquisar são conceitos que apontam uma interpretação sobre os fatos e que revelam um compromisso com a história da humanidade. Então, conscientização, segundo Freire, envolve mudança, implica inversão da lógica da exclusão e construção da dinâmica da inclusão. Nesse contexto, pode-se pensar o papel da pesquisa e suas implicações no âmbito da cultura e da história.

A historicidade é tributária do processo de desenvolvimento das práticas sociais inventadas e (re)inventadas no conjunto dos acontecimentos relativos a tempos e a espaços coletivos de participação social na construção da história da humanidade. A construção de um olhar sobre a historicidade e sobre os objetos de investigação implica, necessariamente, na definição preliminar das relações entre espaço e tempo, suportes para a produção de saberes e conhecimentos sobre as múltiplas dimensões da realidade, que buscam sentidos e estabelecem uma interface com os diversos componentes do conhecimento já instituído e disponível à investigação, promovendo e definindo relações entre eles (saberes e conhecimentos), bem como estabelecendo novas relações entre os objetos de investigação e o conhecimento já existente e os novos conhecimentos a serem produzidos em futuras investigações. Isso é o que nos aponta Nunes quando ressalta o valor da articulação entre as representações e as práticas:

> O que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las. [...] Considerar as memórias como fonte para a produção de conhecimento é, de saída, subordiná-las à história. Nesse caso, elas só servem quando servem à história (NUNES, 2003/2004: 11-27).

Nesse sentido, a compreensão do conhecimento historicamente acumulado e do próprio curso da história caracteriza-se como condição indispensável tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto para a ressignificação desses conhecimentos. Assim, as fontes de pesquisa se constituem num instrumento de fundamental importância, visto que possibilitam a compreensão da história e sua relação com os objetos de investigação e com o conhecimento que se quer produzir.

No campo da Educação, a pesquisa ganha força e novos contornos, à medida que novos objetos de investigação vêem sendo trabalhados na sua historicidade. A pesquisa em Educação – e, claro, sua história – não diz respeito tão somente à legislação e ao acompanhamento de sua linearidade cronológica. Ela passa a ser vista como uma instituição, onde leituras, práticas, saberes, disciplinas, métodos, políticas, didáticas, culturas de educação se constituem, em função da variedade de objetos que enriquecem a história da educação e da ampliação do conceito de fontes e documentos relevantes ao trabalho do pesquisador na

construção da historicidade, bem à abertura de caminhos para a realização de outras pesquisas. Segundo Nunes, a memória não está apenas a serviço da produção do conhecimento,

> [...] mas também como fonte para a ressignificação da educação e da cidadania. Essa educação pela memória se corporifica no trabalho de dar sentido. Que utilidade tem qualquer registro se é incompreensível para o seu portador? Sem articulação, já o dissemos, não há memória, só há aglomerado de episódios, imagens, sensações, documentos. O aglomerado não tem sentido e não ajuda o indivíduo a construir significados (NUNES, 2003/2004: 11-27).

Pode-se inferir, então, que o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem, sendo a partir de sua existência, portanto, que os homens constroem sua visão e compreensão de mundo – o que representa uma tomada de posição do homem como sujeito da própria existência, em geral, e do pesquisador, em particular, que desmascara historicidade da razão e dá lugar a uma nova lógica na construção da história: a saber, a da não neutralidade das ações. Nesse caso, a realidade deixa de ser vista como algo dado, oferecido e passivamente absorvido, para ser vista como construção coletiva dos homens, a partir das interpretações, análises e produções elaboradas através dos materiais disponíveis. Assim, a produção do conhecimento não pode ser entendida, senão na relação que o sujeito do conhecimento imprime e estabelece com os objetos que pretende investigar e apreender. O conhecimento, no caso específico do pesquisador, então, toma forma na atitude posta frente ao mundo, que tece uma leitura particular acerca daquilo que se quer conhecer.

Pode-se defender que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. Esse olhar vem contribuindo para que a história seja vista como forma de conhecimento, além de colaborar com a superação de sua visão como disciplina, marcada tão somente pela objetividade dos fatos e das coisas em si.

Trata-se de entender a pesquisa como o caminho privilegiado para a construção do conhecimento, que rompe com a obviedade do pronto e acabado, e propõem uma nova leitura de mundo. Portanto, um lugar de produção coletiva de conhecimento, ou seja, espaço de comunicação dialógica. O desafio do pesquisador é, então, mover os homens em suas questões e investigações frente à compreensão das coisas, fatos, fenômenos, fontes etc. como resultante das leituras, entendidas todas elas como leitura de mundo.

O que se propõem é que se possa compreender a dinâmica social, e o processo histórico dela resultante, rejeitando tanto a visão de que o conhecimento se dá do exterior para o interior, num processo mecânico, como a de que ele é produto das intenções racionais dos sujeitos em ação, propondo-se uma nova maneira de compreensão das relações sociais e das análises que possibilitam, como o resultado da dialética entre a representação e a prática, entre o que é coletivo e o que é individual, entre o que é particular e o que é geral. Cada sujeito está, desde o nascimento, em contato com representações estruturadas que influenciam a construção de sua própria subjetividade e as formas de conhecimento, por um lado, e interferem nas suas ações, por outro. Pode-se dizer, então, que o conhecimento, ao contrário de ser uma transposição mecânica do exterior para o interior ou de ser resultado da elaboração cognitiva, racional e intencional do sujeito, é socialmente constituído a partir das relações sociais estabelecidas no coletivo, de modo geral, e no interior de cada grupo, em particular. Nesse

sentido, é internalizada por um movimento dialético existente entre as representações e as posições do sujeito na esfera da cultura, cujas aspirações, percepções, representações já se encontram postas pelo social.

Aqui, a linguagem – entendida como tudo aquilo que expressa um sentido e serve à construção de novos significados – revela-se como a dimensão determinante do processo de conhecimento científico, e também do de aprendizagem. Assim, aprendizagem deve identificar-se com o estudo, com o olhar investigador, com o espírito de articular o já sabido e o ainda não sabido. Ou seja, a atitude do pesquisador deve ser a de apreender um objeto de conhecimento de maneira coletiva compreendida na trama da história, tratando de proporcionar as condições apropriadas para a comunicação entre sujeitos do conhecimento, também investidos do mesmo espírito investigador.

Como diz Bourdieu (1989), em "Introdução a uma sociologia reflexiva", construir um objeto científico é, principalmente, infringir o senso comum, as representações que já se inscreveram nas normas, nas regras, nos usos, nos discursos, nas idéias, nos corpos. Nesse caso, é preciso que o pesquisador procure com atenção as marcas inscritas pela normalidade, pela regularidade, pelas ações, pelas enunciações, pelas representações, pelos movimentos. A idéia é que o pesquisador possa afastar das verdades instauradas e aproximar-se da criação de novas formas de pensar. Para isso, ao pesquisador se impõe uma atitude de criação de tensões entre as certezas já postas e as novas fontes que convide a pensar de outra forma, arriscando confrontar as fontes "seguras", já asseguradas, com outras menos seguras – ou confortáveis. O pesquisador, aqui, caracteriza-se como aquele que transforma, a si e aos outros, que adota a "procura inquieta" (FOUCAULT, 1986) por novas formas de perguntar, que transpõe o próprio jeito de pensar e instala novas maneiras de pensamento e, conseqüentemente, de fontes para pesquisas futuras – o que implica na absorção de ações conscientes e libertadoras, conforme a proposta freiriana, onde pensamento e ação jamais se dissociam.

PAULO FREIRE E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Atuar a partir de uma práxis libertadora deve significar interagir com vários enunciados sociais, pois atribuir o sucesso escolar somente à prática pedagógica dos educadores, ignorando o sistema em que estamos inseridos, é simplificar por demais a análise do problema, e desconsiderar uma série de outras variáveis de ordem institucional, sistêmica, política e mesmo pessoal, que igualmente contribuem para que o quadro das exclusões se agrave.

Traduzindo em responsabilidade de todos os agentes no fazer escolar, a ação educativa deve privilegiar o trabalho (coletivo) num processo de reflexão e discussão dos problemas da escola. Privilegiar o trabalho coletivo implica em discutir, por exemplo, algumas relações de poder institucionalizadas no ambiente escolar, partindo desde a revisão dos processos de tomada de decisões até a reflexão sobre uma relação menos hierarquizada entre saberes, professores e alunos, gestores e professores, de forma que possamos garantir a participação máxima de todos os atores. Privilegiar o coletivo implica diretamente na extinção privilégios individuais. Afinal, aspirar a ter privilégios já é, em si mesma, uma forma de reproduzir os privilégios (BOOTH, 2005). A questão seria, em última instância, "subverter" essa lógica.

Trabalhar com as trajetórias familiares (estrutura e vínculo), os históricos escolares (temporalidade e linha pedagógica), o crescimento/ desenvolvimento biológico, as escolhas profissionais, a compreensão das culturas das instituições em que os sujeitos circulam... Não se trata de simplesmente elaborar um relatório profissional, mas propor um "confronto" de informações objetivando evidenciar experiências diferenciadas e relevantes ao próprio grupo. Isso significaria a luta pela geração de uma cultura de inclusão, em que a Pedagogia deixaria de ser vista de uma ótica puramente técnica e passaria a ser encarada em seu sentido transformador: como co-construtora de modos de fazer, de saber e de conhecer.

[U1] Comentário: Seus de quem? fiquei em dúvida. Parece que estávamos falando de TODOS os agentes, aqui parece que começamos a falar só dos alunos, me pareceu confuso.

Acreditamos que tendo como ponto de partida as trocas de experiências, será singular a trajetória do próprio grupo. As reais funções de cada um (dimensão da prática), o que entendem por educação de qualidade, o que acreditam ser essencial para a educação de qualidade (dimensão da cultura), como visualizam o trabalho realizado cotidianamente e o que intencionam com o mesmo (dimensão da política).

Além disso, a realidade apresenta a escola que reproduz os "ditos e desditos"[6] da sociedade, sendo uma reprodutora fiel da desigualdade social[7]. Mas mais do que isso. A escola é, também, produtora de novas relações de desigualdade. Os pobres e oprimidos continuam cada vez mais pobres e hoje não só oprimidos, mas excluídos de muitas oportunidades e benefícios sócio-econômicos, através dos quais se poderia viver com dignidade, podendo-se perceber, claramente, uma mudança crucial dos alunos, da família, do entorno escolar em geral. Da mesma maneira, novas terminologias e teorias surgem a cada dia para "classificar" os novos grupos de excluídos. Contudo, a instituição escolar continua a mesma, e muitos dos seus atores não conseguem perceber-se alienados[8] da realidade que os cerca, bem como (re)produtores da mesma.

Paulo Freire aponta que ninguém melhor que os oprimidos/excluídos para lutarem contra tal opressão/exclusão, pois, ninguém melhor que os que sentiram na pele tal opressão, será capaz de mover-se em prol do processo inclusivo. Em outros termos:

> [...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível da sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação à qual não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987: 31).

Como nos aponta Paulo Freire, o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é (2002:47). Para que o processo de inclusão seja posto em andamento, é preciso que a pluralidade de relações presentes na sociedade seja contemplada,

---

[6] SANTOS, Mônica Pereira. **Educação em Foco**, vol.4, nº 2, set/fev. 1999-2000, pp.47-56.

[7] Pierre Bourdieu, em seus escritos, afirma o papel da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, tendo em vista que está subordinada aos interesses da classe dominante e, portanto, referenda a estrutura social que discrimina ricos e pobres. Sobre o assunto, cf. BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**, 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[8] Paulo Freire chama de alienação o processo de captação mágica ou ingênua da realidade, que contraria o processo de educação crítica. Cf. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

não se objetivando a padronização de processos e respostas, mas sim o desafio do convívio e a compreensão sobre as diferenças, cuja origem se deve, justamente, à diversidade das relações sociais mais amplas.

Nisso consiste o processo de inclusão, um processo de crítica e revisão de valores e crenças; um processo de reconhecimento e respeito às diferenças; um processo de exercício dialético de percepção da realidade, enfim, um processo de luta pela participação de todos os que estejam em situação ou risco de exclusão. Um processo em que não só os oprimidos/excluídos exigem e constroem uma educação libertadora, mas também em que aqueles que, direta ou indiretamente, colaboram com a exclusão, se façam críticos dela e a recusem, colaborando para a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, no sentido de garantir para todos a igualdade dos direitos sociais à participação e ao acesso dos bens e serviços disponíveis no âmbito da sociedade, incluindo-se aí a educação. No caso da Escola, que ela se configure democrática, da qual todos tenham o direito de participar, onde todos tenham oportunidades reais de participação. Onde as barreiras à aprendizagem possam ser removidas. Todavia, isso tudo exige que o educador seja um companheiro dos educandos, (FREIRE, 2003: 62), relações que devem ser baseadas não necessariamente no gostar de um pelo outro, na ilusão de que ser bonzinho, generoso em notas (no caso do professor) e bem-comportado (no caso dos estudantes) é que é o certo, mas no respeito mútuo, na consciência de que juntos têm projetos a construir e trabalhos a realizar, e na procura inquieta por formas mais responsáveis e solidárias no que se refere à construção futura da humanidade.

No entanto, não é o que vemos acontecer na escola, pois a educação bancária[9], ainda hoje, está presente em nossa prática pedagógica. Embora tenha sofrido mutações: freqüentemente, os professores para não assumirem suas práticas opressoras, intencionalmente ou não, compactuam com a reprodução das desigualdades, delegando a culpa às famílias pelo que, pensam, não educam seus filhos, às instituições e aos sistemas de ensino, por suas características excludentes, dificultadoras e desvalorizadoras de seus trabalhos, como já comentado.

Isto ocorre porque, na maioria das vezes, foram educados pela educação bancária, não se reconhecem como reprodutores dessa realidade, e continuam a perpetuá-la. Ou até se reconhecem, mas se omitem de seus papéis como atores transformadores da "trama" da desigualdade. Algumas vezes de forma explícita e, na maioria das vezes, de forma muito velada, preconceituosa, alienada e estigmatizante.

Os "novos educadores bancários" não compreendem a inclusão, pois pensam e sentem, muitas vezes, que são os donos do saber[10], não conseguem visualizar a aprendizagem através das vivências trazidas pelos educandos. Não conseguem compreender a educação como uma troca, como um processo de ensino e de aprendizagem, no qual ninguém conhece todas as regras e em que haja a possibilidade de se trabalhar delegando todas as ações. Noutros termos

[9] Educação Bancária é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos. Freire atribui este ato de educação às escolas que entendem o conhecimento como transferência de informações daquele que o detém (o professor) para aquele que não o possui (o aluno), como se o professor fosse o único detentor de conhecimentos e depositário destes naqueles que são desprovidos. Cf. Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987: 59.

[10] No sentido de valorizar o saber formal dado nas escolas como o único e legítimo representante das formas de pensar de uma comunidade.

> [...] a educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador – educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a contradição da superação já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria mais a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2003:62)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão em educação como prática de liberdade, pode e deve ser embasada no princípio de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia. Ou, nas palavras de Paulo Freire, "no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia" (2002: 48). Enfim,

> [...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2003:68).

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo, quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmicos, e é isto que nos leva à crítica e à recusa do ensino bancário.

O educador democrático não pode negar seu dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Enfim, este é o papel do educador, e faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também promover o pensamento crítico, que consiste na reavaliação permanente do que faz, ensina, acredita, objetiva etc. Como diz Paulo Freire, cabe ao professor ensinar certo.

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que eu mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a quem falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2003:34).

Tratar a inclusão como proposta de subverter o binômio exclusão/opressão é inserir no diálogo as necessidades, expectativas e diferenças dos sujeitos, incentivando e criando estratégias dialéticas de participação e operando com a diversidade e todos os fatos e atos que nela existem. Acreditamos que nossa vivência deste diálogo resida na idéia de compreender que mais do que propor reflexão-ação-reflexão, necessitamos que os atores e autores educacionais devam realizar reflexão na ação para que realmente ocorra compromisso com a tarefa de educar e de aprender e uma nova cultura escolar – a da escola para TODOS – seja

posta em andamento, evocando a construção histórica de um futuro mais democrático e solidário.

História e cultura são categorias que se inter-relacionam. A história é o produto das marcas deixadas pela cultura – ou pelas culturas – expressa nas práticas sociais. É o que aponta Nóvoa, ao definir o indivíduo na sua relação com a cultura:

> O indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a distância entre o cérebro e o ambiente. Este processo reside na transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma à sua existência: é o 'tornar-se homem' do indivíduo. A cultura deve ser reproduzida em cada indivíduo novo em seu período de aprendizagem para poder auto interpretar-se e perpetuar a grande complexidade social; a sociedade é um sistema fenomenal dotado de uma memória geradora/regeneradora: a cultura. (NÓVOA, 1991: 46).

É, justamente, o que propõe Freire (1980) com a teoria dos Círculo de Cultura como ponto de partida para a liberdade. Afinal, a presença do homem no mundo não deve ser a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere.

> O que importa essencialmente é que, na discussão, estes homens, seres individuais concretos, reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura. Com esta discussão que precede a alfabetização, abrem-se os trabalhos do Círculo de Cultura e se preludia a conscientização. [...] A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. (FREIRE, 1980: 51-52).

A prática discursiva entrecruza as várias culturas[11] e promove uma reflexão aprofundada entre os métodos e técnicas, a fim de melhor compreender os fenômenos concernentes à ação. Por isso, não há como manter uma forma de pensar quando a história já foi adiante, pois os conceitos mudam, se movimentam no tempo, em função das necessidades impostas pelo meio, e os meios pelos quais os conceitos são construídos se alteram, à medida que novas experiências são engendradas pelas exigências da vida. É justamente isso, que faz da cultura, e conseqüentemente da história da cultura, solo fértil para o surgimento de novas formas de apreensão da realidade, gerador de novos modos de ação e de controle dessa realidade, num movimento que não tem fim.

O que se propõe é que se possa romper com a idéia de história dotada de um sentido absoluto ou único, ressaltando a importância da linguagem e das práticas discursivas na construção da história. Assim, papel da linguagem, instrumento das interações sociais que possibilita ao sujeito inserir-se numa dada cultura, revela-se como objeto fundamental de análises e de práticas. Pois, o mundo social não é um dado objetivo, fruto de ações intelectuais individuais,

[11] Entendida como formas de interpretação e de memória, portanto, de história.

mas produto das articulações entre culturas, políticas e práticas sociais, conseqüentemente, coletivas, que concorrem para a criação das representações que dão sustentação para a ação.

História e Cultura, portanto, se impõem como arena de articulação das muitas histórias – surgidas em tempos e espaços característicos – de modo a articular e rearticular as múltiplas vozes presentes nos diversos grupos representantes de pensamentos específicos. E, assim, redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, individuais e coletivas, conferindo à construção da subjetividade o fato de ser produto de determinado tempo e espaço históricos. Pois, os significados resultam de construções culturais que conservam a memória dos textos e dos contextos em que foram criados. Nesse sentido, introduz-se a preocupação em localizar e compreender o lugar e o tempo de onde falam os autores e atores, seus interesses e suas estratégias, suas concepções e suas intenções, seus métodos e suas técnicas. Ou seja, passa-se a considerar a construção histórica do sentido, a partir de apropriações textuais e contextuais coletivas assentadas nas práticas sociais que as forjam.

Aludir às idéias freireanas, onde está posto o diálogo entre educador e educando pontuando que os homens se educam entre si mediados pelo mundo significa, para nós, num plano básico, promover a igualdade das inteligências. Ou seja, incluir o saber de TODOS nos círculos de aprendizagem. Entendendo que todas as experiências, fatos, atos, realidades... trocam entre si e organizam um novo saber, que ao ser compartilhado recria uma circularidade com o saber e novos diálogos. Nesse sentido, a inteligência não é medida e sim concretizada em vias de uma emancipação intelectual que torne as reflexões referendadas em ações de emancipação social.

Falar em igualdade das inteligências, partindo dos pontos discutidos no texto, torna toda a organização do ato educativo o próprio desafio, principalmente, baseado em culturas, políticas e práticas inclusivas. Estamos falando de uma lógica que põe fim a donos de conhecimento e transmissão para alocar a construção e a participação na/com a diversidade.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony. **Inclusion and the Four-Nation Project**. Conferência apresentada no III North-South Dialogue, Nova Delhi, Índia, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade,** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

KUPFER, MCM; PETRI, R. Por que ensinar a quem não quer aprender? Estilos da Clínica. **Revista sobre a infância com problemas**, v 5, n 9, 2000.

NUNES, Clarisse. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: **Educação em foco**: história da educação. Vol. 07; nº 1, set./fev. 2003/2004 (pp. 11-27).

SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita a Inclusão. **Educação em Foco**, vol.4, nº 2, set/fev. 1999.2000, pp.47-56.