



Educação e Pesquisa
ISSN: 1517-9702
revedu@usp.br
Universidade de São Paulo
Brasil

Vianna, Cláudia; Prieto, Rosângela
Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação
Educação e Pesquisa, vol. 41, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 7-13
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29835330001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação

Este número de *Educação e Pesquisa* coloca em evidência uma temática que vem tomando a cena dos debates e das políticas educacionais ao longo das últimas décadas. Trata-se da temática da inclusão. Se tomarmos o conjunto de quatorze textos aqui reunidos, oito reportam-se a esta diretamente e outros três abordam questões de avaliação que se relacionam indiretamente aos desafios concernentes à constituição de uma educação de qualidade e para todos.

Um olhar atento às políticas de inclusão historicamente construídas pode confirmar essa tendência expressa nas reflexões aqui agregadas. A defesa da inclusão de coletivos sociais feitos desiguais (ARROYO, 2010) nas políticas públicas de educação no Brasil tem despertado, sobretudo nas últimas décadas, significativo interesse tanto da academia quanto da sociedade em geral.

As condições de exclusão a que são submetidos esses coletivos têm sido identificadas pelo Estado e pela sociedade civil e, nesse processo, as políticas públicas de corte social deveriam ser implementadas pelo primeiro. Entretanto, as relações entre essas instâncias são complexas, pois ambas se articulam e disputam acirradamente em torno de interesses por vezes opostos que se fazem presentes em uma e/ou outra. É nessa arena de relações conflituosas e, por vezes, contraditórias, que se encontram em debate diferentes projetos para a sociedade.

Os anos de 1990 marcaram um período de internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, bem como a tendência de redefinição do papel do Estado. Diferentes impactos foram produzidos no campo das políticas sociais, criando e/ou intensificando tensões entre a manutenção das desigualdades sociais e a pressão por reconhecimento das diferenças enquanto direitos coletivos (FRASER, 2007). Das mais diversas formas, e por variados meios, a luta por inclusão se fez presente em muitas políticas educacionais internacionais e nacionais, nos seus distintos momentos.

Pode-se constatar, ainda que com cautela, a participação do governo brasileiro e da sociedade civil organizada em conferências internacionais ao longo dos anos de 1990 e no início do século XXI, com vistas à constituição de um novo pacto educacional. Tal pacto esteve voltado às questões da diversidade sociocultural, mesmo que orientado para o cumprimento de metas de universalização de acesso, de elevação da escolaridade – embora podendo esta ser compreendida tão somente como a educação primária –, de flexibilização dos currículos, entre outras.

As recomendações constantes na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) evidenciavam o papel a ser assumido pelo Estado e o compartilhamento de tal

papel com a sociedade civil, resultando na necessidade de um amplo movimento de negociação entre as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em torno do provimento da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). A introdução da perspectiva da diversidade cultural é explicitada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados pelo Ministério da Educação do Brasil na segunda metade da década de 1990, por intermédio de um volume dedicado à temática Pluralidade Cultural, que:

[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 121).

Neste número da revista *Educação e Pesquisa*, o artigo “Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância”, de Marlene de Souza Dozol, debruça-se sobre a dimensão geracional da pluralidade acima mencionada, ao remeter à criação de “uma pedagogia que alie o inteligível ao sensível em seu modo de teorizar e de atuar sobre crianças”, que abrigue certas maneiras de “conceber e conduzir a infância” para “permitir e proteger o fluxo da experiência e das impressões particularmente infantis”. Deparamo-nos com intrigantes questionamentos sobre as relações pedagógicas que estabelecemos com os seres que chegam ao mundo e nos impulsionam a rever conceitos, pautando diferenças e singularidades também na perspectiva do que concebemos por infância e por criança enquanto sujeito de direitos.

Ainda no recorte geracional, mas agora voltado à inclusão de jovens e adultos, outro público com diferentes faixas etárias também em situação de exclusão, o artigo “A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade”, de Roberto da Silva, discute a educação prisional, tendo como referência a aprovação das *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais*, em 2009, como uma possibilidade de “experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino”, em defesa de uma educação que permita “desenvolver habilidades e capacidades” para jovens e adultos privados de liberdade”, com a finalidade de garantir “melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”.

Outra dimensão da inclusão na educação é pautada por Flávio Boleiz ao ressaltar a importância dos “sistemas próprios de educação” popular. Com base em Célestin Freinet e Paulo Freire, o autor defende as potencialidades de inclusão da educação popular, principalmente por considerar que suas confluências se concretizam pela compreensão de que a relação do educador com o educando se dá por meio do “processo pedagógico”. O autor define esse processo “enquanto atividade adequada à formação dos educandos”, com funções que permitem, provocam e promovem a “autotransformação”, ao dar nova forma ao mundo e apropriar-se do “mundo

novo”, sempre almejando o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e culturais próprias das sociedades capitalistas.

Com o intuito de aproximar o pensamento de Bourdieu e de Moscovici, Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos, no artigo “Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais”, tomam como ponto de partida a noção de campo e concluem que ambos os autores privilegiam “a dimensão simbólica na construção da realidade social” e, em sua aplicação educacional, propõem superar “a dicotomia subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade” [...] e “constituir um olhar psicossocial para a educação”. Ao adotar uma postura problematizadora em relação às duas teorias, defendem a atuação no contexto da escola como campo de forças entre grupos, em conflito ou não. Dessa maneira, podemos dizer que as noções problematizadas nesse artigo constituem-se em ferramentas teóricas e práticas de apreensão das especificidades da instituição escolar e dos desafios por ela enfrentados, ao buscar garantir a inclusão na produção e reprodução das desigualdades e no enfrentamento no espaço das lutas sociais.

Também remetendo às lutas sociais, em outra perspectiva, Marlene Ribeiro, no artigo “Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo”, lembra a necessidade de abranger historicamente os processos de constituição das forças que disputam diferentes projetos sociais: de um lado, as que representam “o trabalho no campo, associado à reforma agrária e à educação”; de outro, as “forças que representam o capital, vinculado às grandes propriedades rurais e ao agronegócio”. Segundo a autora, esse resgate histórico é imprescindível para se “compreender as enormes cercas que a educação do campo precisa transpor para se concretizar e mesmo se consolidar” e garantir os direitos desse segmento da sociedade, preservando suas especificidades e também orientando as políticas públicas de educação para que essa realidade seja por ela abarcada.

Ainda na mesma trajetória de compreensão dos fatores que podem favorecer a inclusão na instituição escolar, Teresa Terrón-Caro e Verónica Cobano-Delgado Palma trazem para o debate a análise do contexto espanhol. No texto “Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía”, acompanham alunas(os) estrangeiras(os) de origem marroquina e identificam como obstáculos a língua e o múltiplo pertencimento identitário. Alunos e alunas afirmam uma dupla identidade, tanto marroquina quanto espanhola. As autoras advertem que essa realidade impõe desafios aos educadores, que precisam realizar intervenções pedagógicas com a finalidade de garantir a inclusão e a convivência dessas múltiplas identidades, além de investir na aquisição da língua espanhola na escola.

Mais uma temática concernente aos desafios da ampliação irrestrita da inclusão no universo escolar é explorada no artigo “Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador”. Nele, André Moreira,

Claudia Lemos Vóvio e Denise De Micheli ressaltam ser esta uma preocupação fulcral na sociedade atual e destacam o papel da escola em seu combate. Os resultados de investigação junto a professores de ensino fundamental II de escolas públicas no município de São Paulo revelaram duas potencialidades distintas. Se, por um lado, é consenso entre os docentes o papel preventivo da escola e há constatação, pelos autores, da importância de seus saberes como referências na qualificação de “projetos e programas de prevenção ao consumo de drogas a serem desenvolvidos na escola”, por outro lado, no artigo, estes apontam vários fatores que podem dificultar essa prevenção. Entre os desafios mencionados, está a relação linear estabelecida entre consumo de drogas, violência e anormalidade, além da “responsabilização de outras instituições pela prevenção” diante das inúmeras demandas delegadas aos professores(as).

Todas essas dimensões das lutas por inclusão são facetas das demandas por igualdade, que apontam conquistas, mas também trazem novas tensões e desafios. Entre eles, as condições estruturais desiguais que também são indicadas em vários artigos. Como nos lembra Sabrina Moehlecke (2009), no Brasil, ainda não há uma política de inclusão consolidada, pois as ações são fragmentadas e não possuem o firme propósito de enfrentamento das causas estruturais das desigualdades, como vemos, por exemplo, no fato de esta temática contar com menos de 1% da verba geral do Ministério da Educação (RODRIGUES, ABRAMOWITZ, 2013).

São muitos os problemas enfrentados na proposição de políticas de diferenças. O principal deles está na insuficiência de ações do Estado voltadas ao atendimento de todos e nos efeitos das políticas universalistas existentes no trato de questões específicas, como a educação do campo, a especial, indígena e quilombola, bem como a inclusão das relações étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual no currículo e nas políticas educacionais. Entretanto, mesmo quando o Estado dá respostas a essas demandas – muitas vezes com retornos parciais que podem servir apenas para diminuir a tensão das reivindicações dos movimentos sociais –, faz isso sem trazer soluções de enfrentamento dos fatores estruturais de desigualdade da distribuição de renda, entre outros, o que pode reforçar o seu papel como mero provedor de políticas focalizadas e compensatórias (MOEHLECKE, 2009; ARROYO, 2010).

Alguns desses temas não foram explorados nos artigos divulgados nesta edição da revista, mas muitos destes trazem reflexões cuidadosas sobre vários dos efeitos cruéis da negação dos direitos de sujeitos coletivos feitos desiguais. Essas reflexões, aqui agrupadas, ganham ainda mais sentido quando somadas ao debate sobre o papel de seleção e de avaliação atribuídos à instituição escolar e às políticas educacionais. Esse é o caso de mais um grupo de artigos voltados especificamente ao exame de mecanismos de tal seleção e avaliação.

Em “Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores”, os autores Luciana Alves, Antônio Augusto Gomes Batista, Vanda Mendes Ribeiro e Maurício Érnica identificam – a partir de entrevistas com secretários de escolas de regiões periféricas, responsáveis pela efetuação das matrículas – práticas de

seleção. Destacam o “evitamento” e a “transferência forçada ou expulsão velada” como procedimentos utilizados pelas escolas públicas para a seleção excludente, justificada pela busca de preservação do “ambiente escolar disciplinado”. Marcados por fortes preconceitos, esses procedimentos de seleção ferem abertamente qualquer princípio de uma escolarização inclusiva e tendem a punir, com maior frequência, famílias “com mais baixo nível socioeconômico e cultural”. Esses procedimentos somam-se a outros, também excludentes, como a culpabilização de docentes e a avaliação dos mesmos e de suas práticas pedagógicas.

Quando o foco se dirige para a temática da avaliação como dispositivo da política educacional visando à melhoria da qualidade da educação, a padronização do processo deixa de lado as diversidades presentes na aprendizagem. Segundo Carlos Alberto Ferreira, em “A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa”, esta tem sido utilizada como forma de “aferição” e “monitorização” da “qualidade educativa”. Sua crítica central é a de que ela tende à “valorização dos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem”, reforçando, assim, a “homogeneização da educação e da formação, em vez da sua adequação à diversidade e à identidade cultural, social e econômica de cada Estado-Nação” e acaba por orientar as práticas dos professores para o alcance de bons resultados de seus alunos nessas provas. Também focado nas práticas docentes de avaliação, o artigo “Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente”, de Javier F. A. Vega Ramírez e Alberto Galaz Ruiz, explora a relação entre a avaliação de docentes, o desempenho dos alunos e seus resultados. Os autores concluem pela necessidade de analisar a complexidade do contexto que sustenta a atividade docente e de incluir alguns eixos atualmente não incorporados no modelo chileno de avaliação, como, por exemplo, descentralização, contextualização e participação. Ainda na temática da avaliação, o artigo “Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil” parte da constatação de que os efeitos das “práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos” são negativos. Conclui-se que esse “discurso hegemônico” que alia avaliação e modos de premiar o desempenho dos professores, sustentado pelo “imaginário social” de que mais avaliação significa mais qualidade, “reduz as condições de a educação acontecer para grande parcela da população do nosso país”.

Essa temática da avaliação recebe uma importante contribuição da instigante reflexão de Antônio Nóvoa sobre o peso descabido da ideologia do valor econômico das universidades, impregnada na lógica de avaliação da produção acadêmica. Ao questionar essa lógica, a tradução do autor aqui publicada dá continuidade ao debate sobre produtivismo, iniciado com o mini-dossiê publicado em edição anterior de nossa Revista (v 40, n. 02, 2014), ao traçar uma crítica perspicaz aos valores que sustentam tal sistema, entre eles a excelência, o empreendedorismo, a empregabilidade e a europeização, lamentando a ausência de questionamentos mais contundentes do produtivismo, das tendências empreendedoras, dos fundos competitivos e ideologias da modernização, enfim, “das formas dominantes de

organização e avaliação de professores”, que estão “restringindo fortemente nossas vidas profissionais e nossas práticas de pesquisa”. Temos ainda três artigos que se apropriam da filosofia para pensar a educação. Não se dirigem ao debate sobre inclusão, mas trazem importantes contribuições para a educação na atualidade.

No primeiro deles, “Conhecimento, arte e formação na *República* de Platão”, Damião Bezerra Oliveira e Waldir Ferreira de Abreu, ao focalizarem a relação entre esses aspectos, destacam o potencial formativo da arte, especialmente da poesia, e concluem que “somente a filosofia, por superar os encantos da linguagem, da sensibilidade e do mundo sensível, poderá entender os limites e as possibilidades da arte, especialmente daquela que usa a palavra”. No segundo artigo, “Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação”, Nadja Hermann discute a aproximação da filosofia com a educação consolidada nos fundamentos da educação e o seu distanciamento “provocado pela cientificização da pedagogia”. A autora delega aos filósofos da educação a evocação de saberes desse campo “para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como a violência, a ética, o conhecimento, a formação.” Já no ensaio “Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud”, Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira se dedica a analisar criticamente os pressupostos da pedagogia das competências. Com base nas ferramentas analíticas da filosofia da linguagem elaborada por Ludwig Wittgenstein, o autor defende que a pedagogia das competências poderia colaborar na “reificação de conhecimentos mentais concernentes ao processo de aprendizagem”. Assim, o autor problematiza as próprias reformas dos sistemas escolares que têm por fundamento a pedagogia das competências e, mais uma vez, retoma o debate da qualidade da educação.

Por último, mas não menos importante, este número traz a entrevista realizada por Vanessa Dias Moretti, Maria Lúcia Panossian e Manoel Oriosvaldo de Moura com o professor titular da Laurentian University em Sudbury, no Canadá, Luis Radford. Nessa entrevista, cujo foco é a Teoria Cultural da Objetivação sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação matemática, Luis Radford também abrange as grandes questões que envolvem os processos de formação docente.

Enfim, as reflexões aqui agregadas partem da maior visibilidade da temática da inclusão nas políticas públicas de educação mais recentes, nas reformas propostas, no dia a dia das escolas e também na produção acadêmica. Colocam em pauta questões antes ignoradas e muitas vezes tidas como tabus na educação.

Mas o fato de a inclusão fazer parte do debate acadêmico e, de algum modo, da agenda política não assegura que tal temática seja de fato incorporada nos planos e programas educacionais ou nas avaliações das práticas docentes. A garantia de inclusão caminha na mesma direção do enfrentamento das desigualdades sociais, também chanceladas nas políticas educacionais e nas relações escolares. Mas, como bem lembra Miguel Arroyo (2010, p. 1412), uma das imprescindíveis lições para as

análises de políticas é “pressionar os deveres do Estado, conscientes dos limites do Estado”.

Assim, as questões levantadas por muitos dos artigos aqui relacionados devem ser levadas em consideração quando refletimos sobre os ganhos e os limites das propostas de inclusão, diante da persistência da desigualdade na criação e aplicação de programas e políticas públicas que implicam mudanças educativas. Consideramos que o exame crítico dos avanços e retrocessos aqui apontados é fundamental para consolidarmos uma educação verdadeiramente inclusiva.

Cláudia Vianna
Rosângela Prieto

Referências

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: dez. 2014.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Celia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.