

DISTORÇÕES COMO CONSEQUÊNCIAS DE IMPLANTAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**DISTORTIONS AS CONSEQUENCES OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES****DISTORSIONES COMO CONSECUENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-011>**Marcos Guimarães dos Santos**

Pós graduado em Gestão Educacional e Formação Docente, Pós graduado em CAPAC para professores do Ensino Médio em Ciências da Nat-Física
Instituição: CESUT, Universidade de Brasília
E-mail: ragnarmagalh326@gmail.com

RESUMO

A vida em sociedade não é fixa, imutável, passando por mudanças condicionadas por vários fatores como o conhecimento, a tecnologia, a cultura, enfim, por elementos que suscitam uma nova forma de ver, fazer e estar no mundo. No campo da educação temos um processo similar, que enseja mudanças no ver e no fazer educacional, sendo mudanças cujo corolário é o de estarem democratizando o acesso, a permanência e o sucesso no ensino formal. No entanto, é o mote desse artigo, nem toda mudança implica em construção de uma realidade educacional democratizante, muitas delas são “ciladas”, carregadas de discursos ideológicos corretos, mas, que na prática implicam numa perda de qualidade ao que é uma das bússolas da educação formal: apropriação do conhecimento culturalmente validado pela sociedade, do saber científico elaborado no decorrer da jornada humana, que moldou e molda a vida em sociedade, logo, elemento indiscutível como ferramenta de cidadania. É o expor dessas ciladas, das distorções geradas por movimentos ditos inclusivos, que esse artigo tem seu mérito.

Palavras-chave: Inclusão. Ciladas. Educação Justa. Diversidade.

ABSTRACT

Life in society is not fixed, immutable, undergoing changes conditioned by various factors such as knowledge, technology, culture, in short, by elements that give rise to a new way of seeing, doing and being in the world. In the field of education we have a similar process, which leads to changes in how we see and do education, with changes whose corollary is that they are democratizing access, permanence and success in formal education. However, this is the motto of this article, not all changes imply the construction of a democratizing educational reality, many of them are “traps”, loaded with correct ideological discourses, but which in practice imply a loss of quality to what is one of the compasses of formal education: appropriation of knowledge culturally validated by society, of scientific knowledge elaborated during the human journey, which shaped and still shapes life in society, therefore, an indisputable element as a citizenship tool. It is by exposing these pitfalls, the distortions generated by so-called inclusive movements, that this article has its merit.

Keywords: Inclusion. Pitfalls. Fair Education. Diversity.

RESUMEN

La vida en sociedad no es fija ni inmutable, sino que experimenta cambios condicionados por diversos factores como el conocimiento, la tecnología y la cultura; en resumen, por elementos que dan lugar a una nueva forma de ver, hacer y estar en el mundo. En el ámbito educativo, experimentamos un proceso similar, que da lugar a cambios en la forma de ver y practicar la educación, cambios cuyo corolario es que democratizan el acceso, la permanencia y el éxito en la educación formal. Sin embargo, como argumenta este artículo, no todo cambio implica la construcción de una realidad educativa democratizadora. Muchos de ellos son "trampas", cargadas de discursos ideológicos correctos, pero en la práctica, implican una pérdida de calidad en uno de los pilares de la educación formal: la apropiación del conocimiento culturalmente validado por la sociedad, del conocimiento científico desarrollado a lo largo de la trayectoria humana, que ha moldeado y moldea la vida en sociedad y, por lo tanto, es un elemento indiscutible como herramienta para la ciudadanía. Es en la exposición de estas trampas, las distorsiones generadas por los llamados movimientos inclusivos, donde este artículo encuentra su mérito.

Palabras clave: Inclusión. Dificultades. Educación Justa. Diversidad.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar iniciativas movidas por grupos considerados minoritários/marginalizados na sociedade, que buscam levar ao processo educativo formal uma nova abordagem do que deve ser ensinado. São iniciativas que numa visão rápida, são coroadas de argumentos inatacáveis, pois visam reverter um processo que ao longo dos tempos vem sendo objetivo de críticas: a exclusão do ensino formal por alunos pertencentes a esses grupos.

Todavia, essas iniciativas por mudanças, que são expressas no arcabouço legal educacional como por exemplo, LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, DCC – Diretrizes Curriculares Nacionais-, entre outros, trazem subjacentes uma transformação que não coaduna com a possibilidade de apropriação dessa parcela de alunos excluídos ao objeto de ensino das escolas: o conhecimento historicamente construído ao longo da jornada humana.

São ações que objetivam a inclusão, porém, maquiagem a realidade de aprendizagem desses grupos, e por extensão, desconstruem em nome da superação da exclusão, o que se caracteriza como bússola educacional: o saber científico. Dessa forma, esse saber perde validade nesse universo de relativização do que deve ser ensinado, em que, peculiaridades culturais, regionais, são vistas como parte essencial de uma aprendizagem que rompe como um ensino elitista. Será exposto nesse artigo que, para essa perspectiva inclusiva o conhecimento particular se sobrepõe ao conhecimento universal.

No entanto, ao se buscar uma educação inclusiva – entendida como democratização ao processo de escolarização, permanência e sucesso nesse processo-, circunscrevem o ensino formal a uma realidade limitadora do ato de conhecer, da ação de interagir com o saber erudito. Argumentar-se-á que negar essa apropriação é uma distorção do papel da escola, em que a democratização ao saber não deve ser relativizada por ideologias, soluções superficiais e dados estatísticos.

Fundamentando essa perspectiva, que considera-se como distorções de democratização inclusiva, autores como Lasch (1983), Libâneo e Silva (2020), Libâneo (2016), Oliveira, Morais e Lima (2020), Dias da Silva (2005) fornecem, além de farto argumentos contra essa desconstrução do conhecimento científico, uma crítica que desvela uma ideia não expressa a movimentos inclusivos: limitação cultural e conseqüentemente menor preparo para a vida numa sociedade que se erigiu sobre o conhecimento científico.

Os fundamentos subsidiados pelos autores acima, fornecem elementos em que, não se refuta o inserir questões de ordem multicultural, da diversidade inerentes a grupos sociais marginalizados. No entanto, o que fica explícito é a relativização do saber historicamente construído, visto como excludente e elitista, dessa forma, instrumento que não democratiza uma educação inclusiva. Essa relativização se insere muito mais como um artilho ideológico, um discurso 'pedagogicamente correto, porém, na essência impossibilita a apropriação de um capital cultural essencial a vida em sociedade

como cidadão e como profissional do trabalho reflexivo com condições de ofertar soluções aos problemas demandados quando do exercício de suas funções.

São distorções camufladas de soluções, de ações democratizantes, mas, que, quando postas sobre um escrutínio mais detalhado, há a nítida percepção que segregam, que circunscrevem a vida, o conhecimento e o saber a realidades específicas, a culturas regionais, obliterando o saber universal. São esses aspectos que serão desvelados nas páginas desse artigo.

Suscitar reflexões sobre um tema “sensível” é o objetivo desse artigo, visando lembrar que em ciências humanas inexiste um viés único de análise, tendo em vista que, ortodoxias são como dogmas e, esses limitam novos olhares.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação é um fenômeno social mutante, se, não, na prática de forma mais geral, mas, sim, nas elaborações legais e epistemológicas. Não se pode escapar da afirmação de que na vida em sociedade o processo educativo é posto como elemento universal nos seus impactos diretos ou indiretos. A educação formal é considerada como elemento civilizador, como mediadora do homem e sua vida na sociedade, sendo assim, elemento de poder e como tal se insere numa arena política, pela busca hegemônica de influenciar, de determinar relações entre os atores sociais envolvidos nessa arena. Em educação, essa arena política tem como produto assegurar justiça social.

A relação entre educação e justiça social é um tema presente nas mais diferentes concepções de finalidades educativas. Em busca de critérios de distribuição dos bens educativos, numa formulação bastante genérica, justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social. (LIBÂNEO e SILVA, p.819, 2020)

Finalidades educativas trazem no seu bojo uma formação que se objetiva via educação formal oferecer condições ao sucesso profissional e social. A elaboração dessas finalidades contemporaneamente, tem agregado um novo elemento nessa arena de relações políticas, o surgimento de grupos denominados “de minoria”, grupos esses marginalizados historicamente (assim, excluídos da arena política), que nesse novo contexto emergem na busca pelo reconhecimento como iguais aos grupos ditos hegemônicos. Esses grupos minoritários, são por exemplo, representados por negros, índios – atualmente denominados povos originários-, que levantaram sua bandeira por reconhecimento ao direito a educação. Libâneo e Silva (2020), visualizam essa nova dimensão, quando afirmam sobre o surgimento dessa luta por espaço e reconhecimento a partir de situações em que:

(...) põe especial relevo na atenção às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais, foi se firmando tanto com a ampliação da luta pelos direitos humanos quanto por movimentos

culturais de afirmação da diferença entre os seres humanos e do direito à diferença. (LIBÂNEO e SILVA, 2020, p.820)

Nesse novo contexto, de distensão de lutas pela materialização de reconhecimento e inserção social com êxito, têm-se na educação formal um elemento diferenciado como instrumental da construção dessa nova realidade, se não, igualitária, mas, sim, equânime, se referenciando nos níveis diferenciados de aprendizagem de grupos minoritários, que advogam a inserção de sua cultura nos currículos. Corroborado essa premissa, do poder transformador do acesso à educação formal, logo sua relevância, temos por Lasch (1983):

A extensão da educação escolar formal a grupos dela excluídos anteriormente é um dos desenvolvimentos mais notáveis da história moderna.” (p.161)

Assim, surgem as políticas públicas de inclusão, aqui entendidas como políticas de democratização ao saber educacional formal, em que se busca superar o contexto da legalidade de direitos iguais aos diferentes, materializando uma realidade de igualdade de oportunidades, via acesso e permanência exitosa à educação formal.

A atenção à diferença como critério de justiça social apresenta-se em diferentes ênfases, mas tem como denominador comum a valorização das práticas sociais e culturais em que se ressaltam os temas da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença. (LIBÂNEO e SILVA, 2020, p. 820)

Essa premissa é uma das formas de analisar uma educação justa, que traz embutida uma nova perspectiva que visa romper com o abismo existente entre uma parcela da sociedade considerada privilegiada em termos de acesso à cultura elaborada e aqueles excluídos desse processo. O intuito é o de criar uma realidade em que, a pluralidade e a diversidade permeiam a prática pedagógica, logrando por essa lógica, um processo inclusivo, em que minorias existentes na sociedade sejam contemplados em suas peculiaridades culturais, fazendo da educação um elemento significativo a esses grupos.

Dessa forma, surge uma concepção de “escola justa”, que como bem destacam Libâneo e Silva (2020), traz um entendimento e direcionamento de uma estrutura curricular com ênfase em aspectos mais regionais, englobando conceitos do multiculturalismo.

Essa visão sociológica/intercultural de escola justa defende um currículo de experiências socioculturais em que se destacam as práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade, o acolhimento da diversidade social e cultural, a constituição de identidades culturais. (LIBÂNEO e SILVA, 2020, p.821)

Ora, essa ideia traz uma visão de mundo, de sociedade, com plenas condições de superação de barreiras consideradas históricas, no que tange mais especificamente a negros e índios, bem como, a grupos populacionais desprovidos de capital cultural. Porém, no afã de se construir uma nova realidade educacional, desconsidera-se nesse processo, a desintegração do papel precípua da escola: assegurar a apropriação do conhecimento clássico, historicamente erigido por diversas gerações. Para Lasch (1983), tal fato decorrente de “Mudanças sociais radicais, refletidas na prática acadêmica, estão, assim, por trás da deterioração do sistema escolar e da consequente difusão da estupidez. (p.164)

Em busca da democratização ao saber formal, a arena política de disputas tem reforçado formas de assegurar o sucesso dos “marginalizados” do sistema educacional, indiferente se quantidade e qualidade caminham juntos, pois o que importa não é mais o conhecimento, nesse caso o conhecimento formal, mas, sim, dados estatísticos que comprovem a inclusão. Não por menos Dias da Silva (2005) destaca que:

Temo, cada vez mais, que, em nome da inclusão social, das críticas ao “conteudismo” de nossa escola, do enfrentamento da violência juvenil, possamos estar assistindo a um perverso processo de descolarização dos jovens brasileiros. (p..385)

Esse processo de “descolarização” caminha *pari passu* com novas ênfases ao currículo, em que o tradicional- conhecimento científico-, é visto como excludente, sendo necessário agregar uma nova matriz curricular mais abrangente, difusa, mas, que espelhe a diversidade cultural de grupos em detrimento do conhecimento universal. Pode-se alinhar o termo “estupidificação” especificado por Lasch (1983) e “descolarização” por Dias da Silva (2005), como uma análise acurada de impactos no processo educativo, em que se substitui conhecimentos clássicos curriculares por versões de conhecimento que enfatizam uma dimensão mais restrita e limitante do currículo e consequentemente do conhecimento escolar.

Libâneo e Silva (2020), especificam que essa visão coaduna com a perspectiva de escola justa – termo polissêmico-, e democratizante, tendo em vista que, ao menos no corpo das especificações legais, trazem um novo pacto de aprendizagem.

No entanto, à medida que são valorizadas mais as práticas sociais da experiência corrente do que as práticas propriamente pedagógicas, inclusive o acesso aos conteúdos científicos e culturais, essa visão tende a dissolver o foco no conhecimento e no desenvolvimento de capacidades intelectuais, condição de autonomia e de liberdade para a expansão de outras capacidades humanas, inclusive de “dar voz” aos direitos sociais. Em síntese, esta visão compreende que justiça social na escola acontece quando se oferece a todos um currículo diversificado, assentado em experiências educativas locais e cotidianas, focado em vivências socioculturais, num ambiente de acolhimento às singularidades dos alunos e à diversidade sociocultural. (p.821)

Lasch (1983), entende a lógica política subjacente a essa nova abordagem, dessa nova visão de inserção de conteúdos escolares, apontando que, nesse novo contexto da arena política, o de inserir os excluídos na educação formal, o garantir a inclusão levaram a medidas que deterioram a estrutura curricular antes existente, corroborando com uma realidade de discurso em defesa das minorias, mas, que em termos concretos tem levado a superficialidade de apropriação do conhecimento científico.

Por outro lado, contribuiu para o declínio do pensamento crítico e para a erosão dos padrões intelectuais, forçando-nos a considerar a possibilidade de que a educação de massa, como os conservadores sempre argumentaram, é intrinsecamente incompatível com a manutenção da qualidade educacional. (LASCH, 1983, p. 161)

Surge uma questão: nessa concepção inclusiva, voltada para uma educação de massa, qual é a função da educação formal? Ou, pra que serve a escola? Ou, ainda, porque esvaziar os conhecimentos clássicos? Decorre desses questionamentos, que a força motriz subjacente a ideia de inclusão está carregada de ideologia. Algo não explícito, uma ideia que na aparência é bem vista, é aceitável, pois se sustenta num conceito inatacável que é a inclusão. Logo, uma educação que se coadune com essa concepção deve buscar todos os meios para se chegar ao fim desejável. Libâneo (2016), citando Michael Young (2007), elabora uma resposta coerente entre democracia, justiça social e aquisição de conhecimentos, em que o papel da escola deve:

(...) desenvolve a ideia de que as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”. O autor argumenta que não há contradição entre democracia e justiça social e o papel das escolas em promover a aquisição de conhecimentos. (p. 41)

Uma escola justa inexistente sem a apropriação do conhecimento formal, advogar no sentido oposto é criar uma noção de escola justa para uma sociedade irreal. Um conhecimento “poderoso”, não deve ser meramente voltado para o mercado de trabalho, não deve se restringir a conteúdos culturais específicos, não deve superficializar o processo de ensino sustentado em premissas edificantes de inclusão, esvaziado de conteúdos que levem ao pensamento reflexivo e crítico.

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social (LIBÂNEO, 2016, p.47)

Ora, essa visão é explicitada por Lasch (1983), quando escreve que “As escolas em sociedades modernas, servem, em grande parte, para treinar pessoas para o trabalho... (p.162). Existe um esvaziamento do “rigor acadêmico”, sendo ele “elitista”, um conhecimento que não se vincula a

prática, ao mercado de trabalho, a empregabilidade. Formação de mão de obra para o mercado de trabalho, nada mais é que uma política educacional que não propicia mudanças reais de acesso à cultura, ao conhecimento mais elaborado, porém, servem como discurso de mudança de vida para os desprovidos econômica e socialmente.

É uma cilada eivada de ideologia, pois como bem argumenta Libâneo (2016), acerca de documentos oficiais “difusos”, porém, carregados de conteúdos semânticos que assertivam sobre um ensino inclusivo e democrático, mas, que na essência prestam um desserviço à população marginalizada social e economicamente.

(...)crítica ao currículo instrumental ou de resultados, por restringir-se a um *kit* de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento. (LIBÂNEO, 2016, p. 57)

Complementando sua análise, agora num contexto em que o currículo orbita sobre a influência da diversidade, não obstante a necessidade de um olhar crítico sobre o mesmo, explicita que a escola é *locus* de apropriação de conhecimento, não restringindo suas ações como se fosse uma instituição de acolhimento.

Também é feita uma crítica a políticas educacionais que reduzem a escola a mero lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e atendimento à diversidade social dos alunos. A questão que precisa ser realçada é se a qualidade social do ensino fica resolvida se o sistema de ensino for restrito a essa finalidade (LIBÂNEO, 2016, p.57)

Um ensino de qualidade não deve se abster de conteúdos da ciência, em que esse conteúdo não deve ser analisado como vilão da não escolaridade, como se o conteúdo formal e acadêmico, se contrapusesse a um processo de promoção da inclusão. É notório que existem diferenças culturais entre aqueles que frequentam os ambientes escolares, sendo que, desconsiderar a diversidade cultural é elemento de contrassenso ao processo de aprendizagem. Vejamos o que argumenta Libâneo e Silva (2020) acerca da necessidade de se considerar essa faceta.

Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Decorre desta visão o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social e pedagógica da escola começa com o empenho pela igualdade social ao buscar reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (LIBÂNEO e SILVA, 2020, p.821)

A questão nevrálgica que se insere como cilada pedagógica é o de balizar o processo de ensino formal tendo como elemento referenciador a diversidade cultural. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva tem levado a uma concepção de prática pedagógica que, intrinsecamente tem estimulado às faculdades de formação a projetarem um novo perfil de docente.

Processo semelhante pode estar ocorrendo com o magistério: se nos anos oitenta a formação de professores se reduziu a treinamentos e reciclagens, impondo aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades, atualmente nossas pesquisas denunciam o risco da proliferação de projetos de capacitação dos professores reflexivos, baseados no conhecimento construído a partir da prática, correndo o risco de precarizar sua profissionalidade mediante o cumprimento de programas aligeirados e banalizados de formação, produzindo apenas professores “sobrantes” (DIAS DA SILVA 2005 apud KUENZER, 1999).

Pode-se apresentar como uma roupagem elogiável, a de levar uma ação docente que desperte uma formação reflexiva e fundamentada na prática. São mudanças de enfoques que podem trazer distorções ao ensino formal, uma vez que são norteadas pelo princípio transformador da inclusão. Essa prática, quando desconectada dos fundamentos da ciência, do conhecimento validado socialmente, se transforma em fator limitante de uma aprendizagem que amplia os horizontes culturais dos alunos que dele não tem acesso em sua vida cotidiana. Como consequência dessa visão de ensino inclusivo e que abraça um novo fazer educacional, Lasch (1983) destaca que:

Os reformistas educacionais trouxeram o trabalho da família para a escola, na esperança de fazer da escola um instrumento não só de educação, mas, também, de socialização. Pouco reconhecendo que em muitas áreas – precisamente aquela que estão fora do currículo formal -, a experiência ensina mais que os livros, os educadores então passaram a abolir os livros: importar experiência para o ambiente acadêmico, recriar os modos de aprendizagem antes associados a família, encorajar os estudantes a “aprender fazendo”. (LASCH, 1983, p.174)

Tal fato, implica em que reformas não podem acontecer descaracterizando uma das essências do ensino formal: o saber construído historicamente. Um processo inclusivo, em nome da educação com dados estatísticos, que expressem a democratização do acesso e do sucesso, quando se colocam na contramão do que constitui a educação formal, se caracteriza como uma “cilada”, uma grande distorção do papel da escola formal.

O que Lasch (1983), alerta é para essa descaracterização do ensino formal, processo esse que objetiva tornar esse ensino mais palatável aqueles que dele não tinham acesso. No entanto, iniciativas com essas características esvaziam esse ensino, sendo sim, um ensino de massa, porém, precário em termos de qualidade, do aprender o conhecimento clássico.

Ademais, Lasch (1983), faz um alerta sobre a crítica que o ensino formal era objeto, tendo como base sua elitização e seu descompasso como o mundo dos alunos e das características pluralistas

da sociedade americana. A escola, nesse contexto, não construía pontes com a vida real, sendo, eminentemente erudita, abordando conhecimentos que não se vinculavam a realidade social. Tais críticas não devem nortear processos de mudanças na matriz curricular, pois conduzem simplesmente a um esvaziamento do currículo estruturado no conhecimento clássico.

Numa linha de pensamento em que há pontos de intersecção com a visão de Lasch (1983), Libâneo (2016) argumenta sobre ações voltadas para a educação formal que a caracteriza como um processo de acolhimento social e políticas compensatórias, perdendo o foco de seu papel de acessar aos alunos o saber clássico.

Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade (LIBÂNEO, 2016, p.56)

Se, para toda ação existe uma reação, considera Lasch (1983), a descaracterização do ensino formal tem levado ao surgimento de analfabetos funcionais, que não obstante seu sucesso na jornada escolar, tem decaído seus conhecimentos de elementos básicos de uma cultura e sociedade letrada. Vejamos o que argumenta:

...o efeito dessas práticas, não somente na reduzida capacidade dos estudantes de ler e escrever, mas no estoque diminuto de seus conhecimentos sobre as tradições culturais que, supõe-se, devem eles herdar. (LASCH, 1983, p.189)

Ao se analisar propostas por mudanças e incorporações de novas práticas do ensinar, alterando currículos, e consequentemente interferindo na formação das novas gerações de alunos, tais ações tem um pano de fundo norteador: uma crise sobre o que ensinar. Nesse sentido, os reformistas radicais, como argumenta Lasch (1983), buscam encontrar respostas para o que consideram como um sistema de ensino ineficaz, que não prepara para demandas da nova vida em sociedade. São iniciativas permeadas de boas intenções, mas, lastreadas de distorções, que uma vez mais impactam a formação da parcela da população que encontram na escola, apenas na escola, uma oportunidade de serem apresentados e apropriarem da cultura universal.

Dias da Silva (2005), em consonância com essa visão de Lasch (1983), advoga que:

Justificados pela crise social e ética, convivemos com a primazia do papel socializador da escola, que pode estar produzindo uma geração de ‘pseudo-escolarizados’ – um *sidão qui num tem qem incina*, como analisei em trabalho anterior (DIASDA-SILVA, 2003). Talvez vivamos o momento em que as escolas brasileiras estejam deixando de ser “templos de civilização” (SOUZA, 1999), para se converter em templos de ignorância e omissão. (DIAS DA SILVA, 2005 p.385)

Refletindo um pouco mais sobre a ação do professor no processo educativo, sendo nesse contexto o elemento principal da materialização, transmissão/explicação de conteúdos. Se, se muda o perfil desse profissional, em virtude de uma nova concepção de ensino, agora, inclusiva, focada em um novo currículo, a formação discente perde a universalidade. Para Lasch (1983), “os professores desculpam seus próprios fracassos com o pretexto de “vestir a instrução segundo as necessidades do estudante individual” (p.192)

Essa nova postura docente no exercício de suas funções leva a considerações nada alvissareiras, em que a consequência direta dessa ação docente é:

Se nos anos oitenta, as pesquisas brasileiras revelavam a presença de ensino verbalista, mnemônico e acrítico, atualmente nossos resultados vêm apontando a presença de uma escola pública “cada vez mais dura, mais seca e nada hospitaleira” (SAMPAIO, 1998), cuja progressiva minimização do ensinar-aprender pode estar produzindo uma escola “dos que passam sem saber”, gerando intensos dilemas profissionais para os professores (DIAS DA SILVA, 2005, p.385, apud LOURENCETTI, 2004).

Ações inclusivas, de democratização do acesso e permanência na escola, levam ao surgimento dessas ciladas, situações que na sua proposição contemplam a construção de uma nova realidade social, em que não haja marginalizados em relação ao conhecimento, mas, que na prática levam a situações que marginalizam, ou seja, são contraditórias a seus objetivos.

Assim, o paradoxo social que presenciamos parece se repetir na área de educação escolar, sobretudo nas investigações e estudos sobre trabalho docente e formação de professores, levando-nos a ciladas perigosas, as quais implicam que os anúncios de avanços na concepção de política educacional podem ter se transformado em retrocessos sociais. (DIAS DA SILVA, 2005, p. 385)

Enfatiza um pouco mais Dias da Silva (2005), sobre ações que visam formar um novo docente, que atenda a uma escola que privilegia o esvaziamento do currículo escolar, tendo como horizonte um conhecimento voltado para questões mais imediatas, como mercado de trabalho.

Assim, em nome da valorização dos saberes docentes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente “prática”, permitindo que sua formação seja “extracurricular”. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao “conteudismo” da escola brasileira, seja em nome da valorização dos processos contínuos

implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima (DIAS DA SILVA, 2005, p. 390)

E, mais, há uma desfiguração total do papel da escola numa sociedade do conhecimento. Subjacente ao papel inclusivo, democratizador da caminhada escolar, jaz enormes implicações reais para o significado de educar, do espaço escolar. Analisemos a consideração de Libâneo (2016), quando destaca sobre um “atendimento as diferenças”, mas, cujo objetivo não explícito é o “ocultamento das desigualdades sociais”. (Eis outra cilada!)

A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados”. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico. (LIBÂNEO, 2016, p.53)

Ora, não basta em nome da inclusão ao ensino formal assegurar acesso, permanência e sucesso na jornada escolar, quando essa jornada implica em esvaziamento do conhecimento clássico. Tal fato, pode-se assegurar com veemência é um desserviço a quem necessita, por meio da escola, apropriar do conhecimento formal, conhecimento esse que não está inserido no seu cotidiano, e que se torna o diferencial para o trânsito como cidadão numa sociedade que viceja esse saber.

Lasch (1983), destaca de forma contundente que existiu um radicalismo nas iniciativas em se contemplar a diversidade, a multiculturalidade, citando que “as crianças negras ou outro grupo qualquer de crianças não podem desenvolver o orgulho dizendo somente que o possuem, cantando uma canção sobre ele ou dizendo somos negras e belas, ou somos brancas e superiores” (p.182). A construção de uma nova realidade educacional e social, não se sustenta numa quebra de paradigmas do “imperialismo cultural”, como bem destaca o autor, mas, pelo acesso a uma educação que favoreça a apropriação do conhecimento cultural universal. Além, dessa premissa, o que se percebe são ações insipientes que não possibilitam a reversão da pouca cultura e conhecimento, mas, mascarando essa realidade com discursos ociosos.

Nesse diapasão, Oliveira, Moraes e Lima (2020) apud Malanchen (2016), afirmam que:

Assim, a dimensão de qualidade articulada ao pensamento pós-moderno, sobretudo nos documentos oficiais, tende a condenar a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. Juntamente com a negação do ideal de formação do sujeito racional, consciente da compreensão da realidade como um todo estruturado e os processos essenciais que o movimentam, substituem o ideal de transformação social pelo de inclusão social que acreditam ser feito pela valorização da cultura de cada grupo (p.227).

Essa condenação ao conhecimento universal em nome de questões de ordem como “pluralidade”, “ensino inclusivo”, “romper com a marginalização de um saber elitista”, implicam numa diminuição de horizontes a população pobre do saber elaborado. Por essa lógica, é como limitar o avanço a um novo universo de conhecimento, a novas possibilidades de realização social e cultural, de uma transformação social e econômica pela ação do saber historicamente construído, que se oblitera pelo discurso e práticas politicamente corretas que orbitam em torno de um multiculturalismo que não se coaduna com o mundo da ciência e do conhecimento universal.

Numa análise sobre essa “babel” que o ensino formal deveria privilegiar, diversidade, multiculturalismo, acolhimento, Lasch (1983), escreve que passa a existir uma visão do fazer pedagógico que deve refletir e abraçar um novo propósito em que “...a vida acadêmica deveria refletir a variedade e a desordem da sociedade moderna, em vez de tentar criticar” (p.188). Para o autor, essa nova perspectiva impera no ensino formal, inibindo críticas em sentido contrário, tendo em vista que o conhecimento científico, acaba por se tornar “obsoleto” em face dessa nova demanda pela inclusão, por essa nova perspectiva do ensino formal.

Enfim, não se nega que a vida em sociedade sugere reflexões, ajustes de percurso, no entanto, quando esses aspectos trazem no bojo de mudanças propostas de desconstrução em que, digamos, do que deveria ser uma bússola ao processo de educação formal, o conhecimento clássico, críticas devem ser postuladas como forma de se contrapor a intenções transformadoras que nada mais são que ciladas. Como bem argumentam Oliveira, Moraes e Lima (2020) apud Malanchen (2016):

Na verdade, o combate não é contra a diversidade cultural que é fato importante a ser considerado nos currículos escolares, mas contra as diferenças que resultam das desigualdades sociais e sua relativização e naturalização que derivam de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, relativizando a ciência, o conhecimento científico escolar, considerados elementos importantes para a ideia de transformação efetiva dessa realidade concreta (OLIVEIRA, MORAES e LIMA, 2020, p.227-228, apud MALANCHEN, 2016.)

Sim, essa é a questão chave: não se minimiza o valor da diversidade cultural no processo de ensino formal, mas, sim, sua desfiguração em nome da inclusão, do atendimento a diversidade e desses como elementos que por si, assegurem a formação para a efetiva inserção na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Inserção na vida em sociedade, faz-se assentada em conhecimentos que permeiam essa sociedade; mundo do trabalho, com viés de formação para a repetição de comandos, não coaduna com liberdade e capacidade de reflexão e criação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo foi refletido sobre intervenções em um dos elementos fundamentais do ensino formal: o conhecimento construído, acumulado e validado ao longo da história humana. É esse conhecimento cumulativo e apropriado pelas sucessivas gerações mais jovens, que nesse processo, agregam novos conhecimentos, numa espiral contínua de avanços que se materializam no desenvolvimento da ciência, da tecnologia.

No entanto, o mundo contemporâneo se inscreve num processo de transformação, em que valores e conhecimentos históricos são vistos como elitistas, provenientes de uma cultura que afasta grupos minoritários e população pobre do sucesso na jornada escolar. Nessa perspectiva transformadora, a inclusão desses excluídos se torna um imperativo, conduzindo a uma linha de ação que visa construir saídas a essa realidade excludente.

Nesse quesito ocorre o que foi apresentado no artigo como distorções, proposições de mudanças com uma base conceitual pedagogicamente e legalmente corretas, mas, que quando observadas com certo cuidado, condenam aqueles a quem busca democratizar o sucesso no ensino formal, a uma educação limitadora, pois se insere numa bolha de realidade cultural e social desses excluídos, impossibilitando que se “apossam” do saber científico, saber esse que impregna a vida em sociedade, logo, um saber que implica em cidadania.

No texto, ficou evidente que esses movimentos, não são uma realidade do Brasil, mas, desde a década de 1960, 1970 e anos afins, nos Estados Unidos da América, já existia movimentos que questionavam a estrutura da matriz curricular do ensino fundamental a universidade. No Brasil, esse movimento é percebido com mais ênfase no atual século, em que movimentos em defesa da cultura negra e indígena, bem como, alunos pobres de maneira geral, advogam e influenciam o arcabouço legal educacional por mudanças na estrutura do que deve ser ensinado nas escolas. Não obstante e legitimidade dessas reivindicações, o que fica patente é o esvaziamento do conhecimento secular, do conhecimento clássico, por novos conhecimentos circunscritos a uma realidade local ou regional, negando a característica universal do conhecimento sobre o qual a humanidade construiu sua história.

Entende-se, pelo decorrer do texto, através dos autores que subsidiaram a dissertação desse artigo, que há de se ter cuidado com políticas “transformadoras” que trazem de forma ideológica uma prática que empobrece culturalmente não somente grupos considerados marginalizados, como também, todo um universo de estudantes influenciados pelas mudanças legais na estrutura de ensino. Há, inegavelmente, a necessidade de democratizar desde o acesso, passando pela permanência até o sucesso na caminhada escolar- processo inclusivo-, porém, não ao preço de criar gerações pobres culturalmente, detentoras de conhecimentos restritos à sua realidade sócio/econômica/cultural, criando

assim, aldeias de “desescolarizados” em nome de pseudo políticas de democratização/inclusão ao saber científico, elaborando ao longo da jornada humana, um saber que se assenta na universalidade.

REFERÊNCIAS

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005, disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

LASCH, Cristopher. A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de desesperança e declínio. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos; Silva, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783,2020>.

LIBÂNEO, José Carlos. Cadernos de Pesquisa, v.46, n159, p.28 -62, jan/março 2016. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato; MORAES, Georgyanna Andrea Silva; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “Qualidade de ensino”: Eficiência, produtividade e inclusão escolar. Publicado por: Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.217-231 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h479