

**MASSIFICAÇÃO OU INCLUSÃO ESCOLAR?
ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE**

**MASSIFICATION OR SCHOOL INCLUSION?
SOME REFLECTIONS FROM THE TEACHING PRACTICE**

**MASIFICACION O INCLUSIÓN ESCOLAR?
ALGUNAS REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

Ana Paula Silveira

Doutoranda em Educação - UFSCAR

Mestra em Ciências Sociais na Educação- UNICAMP

Integrante Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1);
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas em Educação e Sociedade
(GPPES) – UNICAMP; Integrante do Grupo de Estudos de Metodologias Participativas
(GEMPA)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (-USP);
Professora Licenciada de Educação Básica I -Pitangueiras SP.

E-mail: a_silveirapaula@yahoo.com.br

Helena Vetorazo

Doutoranda em Ciências Sociais na Educação – UNICAMP

Mestra em Ciências Sociais na Educação – UNICAMP

Integrante do Grupo de Pesquisas em Diferenciação Sociocultural – UNICAMP; Integrante do
Grupo de Pesquisas em Educação e Tecnologia – UNICAMP; Associada à ANPED;
Professora de Ciências Sociais Aplicadas Universidade Anhanguera – SP.

E-mail:vetorazohelena@gmail.com

RESUMO

O presente artigo resulta de uma reflexão com base nas experiências docentes das autoras, nesse sentido discutir a inclusão escolar é ir além do que está posto nas unidades educacionais. Se faz necessário que os profissionais da educação conceituem, diferenciem e compreendam as especificidades da inclusão e da massificação que envolvem as práticas educativas nas últimas décadas. Frente a isso o artigo apresenta uma breve fundamentação dos termos inclusão e massificação, baseada nos autores clássicos da Pedagogia Histórico Crítica. Inclusão escolar não é sinônima de democratização escolar ou acesso educação de qualidade. Incluir é oferecer uma gama de oportunidades nos diversos segmentos sociais, além de assegurar os direitos civis e sociais, daqueles grupos que serão incluídos.

Palavras-chave: Inclusão; Massificação, Escola.

ABSTRACT

The presente article results from a reflection based on the teaching experiences of the authors, in this sense to discuss the scholl inclusion is to go beyond what is put in the education units.

It is necessary that education professionals conceptualize, to be unequal and understand the specificities of inclusion and massification that involve educational practices in the last decades. Therefore the article presents a brief justification of the terms inclusion and massification, based on the classic authors of Pedagogia Histórico-Crítica. School inclusion is not synonymous with school democratization or access to quality education. Including is to offer a range of opportunities in the various social segments, as well as to ensure the civil and social rights of those groups that will be included.

Keywords: Inclusion; Massification; School

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una reflexión basada en las experiencias de enseñanza de los autores, en este sentido, discutir la inclusión escolar es ir más allá de lo que se coloca en las unidades educativas. Es necesario que los profesionales de la educación conceptualicen, diferencien y comprendan las especificidades de inclusión y masificación que involucran prácticas educativas en las últimas décadas. El artículo presenta una breve base de los términos inclusión y masificación, basados en los autores clásicos de la Pedagogia Histórica Crítica. La inclusión escolar no es sinónimo de democratización escolar o acceso a una educación de calidad. Incluir es ofrecer una gama de oportunidades en los diversos segmentos sociales, así como garantizar los derechos civiles y sociales de aquellos grupos que se incluirán.

Palabras clave: inclusión; masificación, escuela.

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a instituição escolar é o lugar onde os adultos educam de forma sistematizada as novas gerações para a vida social. Além da educação sistematizada, a escola também é responsável por desenvolver práticas pedagógicas que viabilizam a transmissão de conteúdos através de estímulos cognitivos. Essas práticas pedagógicas podem resultar na emancipação (FREIRE, 2010) ou em uma submissão dos sujeitos (FOUCAULT, 2010).

Práticas que resultam na formação de pessoas submissas concebe aquele que aprende como um objeto que precisa ser moldado para desenvolver as tarefas sociais de forma disciplinada e sem questionamentos. Neste modelo de educação, aquele que aprende é sujeito às regras da instituição escolar sem que haja reconhecimento ou valorização de suas características e necessidades individuais e sociais. O foco está na *disciplinarização* dos corpos e das mentes, o que faz da escola um aparelho de ensinar/aprender (FOUCAULT, 2010).

A organização da escola brasileira apresenta as características de um aparelho de ensinar/aprender: salas de aula dispostas em fileiras para facilitar o controle do professor; a

preocupação com a manutenção da ordem; as salas dispostas em corredores; muros altos, portões, grades; entre outros aspectos que lembram espaços destinados a reclusão e ao controle dos corpos. Dessa forma, a educação praticada neste espaço é mercantilizada, comprometida com processos que promovem a modulação de crianças e jovens para atender às especificidades do sistema vigente (BELO, 2011).

Uma escola comprometida com o desenvolvimento de uma educação “adestradora” e “modeladora” permite apenas a inserção dos sujeitos no ambiente escolar, sem que haja uma preocupação efetiva com a sua emancipação crítica.

Compreendemos que *a emancipação crítica* é o resultado de uma prática educacional direcionada à inclusão dos sujeitos a partir do reconhecimento de suas especificidades enquanto indivíduo pleno e único graças às características de seus processos cognitivos, emocionais, necessidades especiais e ao mesmo tempo social, por sua origem sociocultural, econômica e política.

Para pensar uma escola comprometida com a emancipação, consideramos que o principal marco teórico está no trabalho de Paulo Freire que na década de 1950 propôs a humanização e a libertação dos indivíduos a partir da educação. Para Freire (2014) o “ser mais” não é uma condição dada, mas um dos aspectos mais importantes na luta pela libertação, a liberdade que vem da necessidade do oprimido desvincular-se do opressor. Para Freire (2014) a emancipação humana só aconteceria por meio do acesso dos sujeitos a uma educação crítica e libertadora que ocorre por meio da valorização dos conhecimentos prévios e dos saberes adquiridos ao longo da vida do sujeito.

Na sociedade brasileira naturalizou-se a ideia de que existe uma educação escolar comprometida com a inclusão dos sujeitos, mas um olhar atento revela que o ambiente escolar ainda está organizado de forma tradicional e a inclusão parece ser pensada somente a partir da inserção das pessoas dentro das escolas, sem que haja uma oferta de práticas pedagógicas que levem a uma emancipação dos sujeitos.

A educação para a submissão parece ser a regra e a prática comum em nossas escolas. Neste contexto, consideramos que é fundamental uma reflexão sobre as diferenças *dos* e *entre* os sujeitos que estão dentro das escolas públicas, evidenciando-se as profundas desigualdades sociais que dificultam o acesso à saúde, à moradia, ao lazer, ao trabalho e até mesmo, o acesso à escola.

As reflexões deste artigo emergiram dos conhecimentos práticos de suas autoras e de suas buscas teóricas para desenvolver encaminhamentos que preencham as lacunas existentes entre um ideal da inclusão escolar e a realidade da inclusão escolar.

A questão central é tentar compreender até que ponto a escola brasileira está comprometida com a inclusão e com a emancipação dos sujeitos, ou se o compromisso é massificar o acesso à escola mantendo e ampliando a submissão dos sujeitos, especialmente dos sujeitos que tem origem social nas camadas mais atingidas pelas consequências das desigualdades existentes no país.

Além desta Introdução, o artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, discutimos os conceitos de inserção escolar, inclusão escolar, emancipação escolar e massificação escolar. Na segunda parte, analisamos o processo de massificação da educação e a necessária transformação a partir de autores de referência para a Pedagogia HistóricoCrítica. E por fim, as Considerações Finais.

2 PROBLEMATIZANDO A TRAMA

No bojo da reorganização do modelo capitalista em meados do século XX e início do século XXI, foram realizadas diversas conferências internacionais privilegiando a Educação. O objetivo destas conferências era desenvolver políticas de ajuste com capacidade para frear o avanço da exclusão social e controlar suas consequências negativas no contexto de um mundo cada vez mais globalizado.

Embora o termo exclusão social contemple significados diversos, a literatura sobre o tema tem o consenso de associá-lo a forte presença de condições de desigualdade e pobreza. Como destaca Buvinic (2004): A exclusão social [...] está inextricavelmente ligada a desigualdade [...] A exclusão social se refere não apenas à distribuição de renda e ativos (como as análises da pobreza), mas também à privação social, e à ausência de voz e poder na sociedade (BUVINIC, 2004, p.5)

Ainda para Buvinic (2004) as instituições internacionais concordaram que a exclusão social seria resultado do baixo índice de escolarização e assim, a implementação de políticas públicas e empréstimos direcionados à Educação seriam os caminhos eficazes para mudar a situação de exclusão, principalmente nos países ditos como “em desenvolvimento”.

A centralidade na Educação como caminho para resolver a exclusão social é confirmada pelo Banco Mundial que afirma "[...] a educação contribui para o crescimento econômico através do incremento da produtividade individual [...]"(BANCO MUNDIAL, 1995, p.3). Na perspectiva dessa instituição, o investimento na Educação seria suficiente para que se atinjam os patamares satisfatórios de escolaridade, garantindo-se também a superação da pobreza e a equidade.

Com o apoio de diferentes instituições internacionais estabeleceram-se alguns marcos para as políticas públicas de educação em todo o mundo. Um destes marcos foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial; outro marco foi a Declaração de Salamanca celebrada na Espanha, em junho de 1994, originada da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso de Qualidade.

Em linhas gerais, as conferências de Jomtien e de Salamanca estão baseadas nos mesmos princípios de inclusão ao recomendar que os países oportunizem condições educacionais a todos os indivíduos para que possam participar ativamente dos aspectos econômicos da sociedade. Conforme afirma o documento de Jomtien "[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero, [...] favorecer o progresso social, econômico, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1990, p. 2).

Concordamos com Garcia (2004) e com Saviani (1999) que consideram a atribuição de um caráter salvacionista à esfera educacional implica em desconsiderar a teia de relações sociais, econômicas, políticas que sustentam as desigualdades e alimentam a exclusão em suas múltiplas formas. Além disso, a ênfase na inclusão escolar como caminho para amenizar a exclusão implica em atribuir ao sujeito individual a responsabilidade pela superação das desigualdades, sugerindo que não cabe ao Estado a mediação dos conflitos sociais.

Para Garcia (2004), a recomendação das instituições internacionais com relação a inclusão favorece a percepção de que a coesão e os laços de solidariedade, são suficientes para dissolver a desigualdade social. De acordo com Saviani (1999), a educação foi e ainda é tida como salvacionista, ou seja, pela educação se salva e constrói os princípios de uma nação. Nesse sentido, após as conferências para legitimar os direitos humanos, a educação além de

salvacionista se tornou cenário para concretizar a igualdade entre os sujeitos e com perspectiva para estender essa igualdade também ao campo social.

No Brasil a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, determina em seu Artigo 3º, as condições para o ensino ser ministrado, sendo a igualdade, a primeira dessas condições “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 01). O compromisso com a igualdade presente na lei, afirma o interesse do país em promover políticas públicas que atendam às deliberações das conferências internacionais de Jomtiem e de Salamanca que defendem políticas de inclusão a partir da promoção de uma “educação para todos e com qualidade”.

No Brasil, a interpretação da lei que se disseminou dentro e fora do ambiente escolar é a de que a inclusão exclui as questões sociais, culturais e econômicas, isso significa que ao se falar de inclusão predomina a noção de que se trata de educação especial para pessoas com deficiência, unicamente.

A inclusão de pessoas com deficiência está presente desde a década de 1970 com o tema sendo tratado por políticas públicas que oscilam entre uma visão integracionista e uma visão assistencialista, para garantir que pessoas com deficiência sejam integradas e assistidas no ambiente escolar, sem qualquer referência a emancipação para além dos muros da escola.

Ainda na década de 1990, após as conferências internacionais, as legislações para os deficientes permaneceram com nuances de décadas passadas. O termo inclusão foi inserido nas legislações brasileiras em 2002, na Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, organizando a formação docente, as particularidades curriculares e o ensino voltados à atenção a diversidade (BRASIL, 1990).

Para estudiosos da educação especial, como Sasaki (1999), a inclusão das pessoas com deficiências não se restringe ao espaço escolar. O autor propõe uma inclusão das pessoas deficientes no âmbito social, de lazer, esportivo, religioso e político. Portanto, a inclusão deve atender a múltiplos direitos: o direito das pessoas com deficiência ao acesso à vida escolar, esportiva, cultural, etc; o direito de pessoas de diferentes origens sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas; o direito de pessoas de diferentes orientações de gênero e sexualidades ao acesso a educação.

Quando o assunto é inclusão na escola, há a necessidade de ampliar a compreensão e os usos que se faz do termo. Incluir os diversos grupos sociais, sobretudo aqueles que o senso

comum considera como minoritários, implica em pensar nas necessidades individuais e coletivas que se silenciam em uma sociedade cada vez mais fluída e marcada pela mundialização do capital que exclui dos processos de desenvolvimento social e econômico as pessoas que não contribuem para o aumento da acumulação do capital de forma direta.

3 DA MASSIFICAÇÃO À EMANCIPAÇÃO – UMA JORNADA A PERCORRER

De acordo com Arrichet (1995), o pós-guerra mundial foi marcado pelo afloramento do *welfarestate*, pelas garantias de serviços estatais oferecidos a população, mas o desenvolvimento econômico aliado à necessidade dos capitalistas em acumular riquezas findaram esse processo de garantia do estado de bem estar social estendida a todos. Com o fim dos programas sociais a partir da década de 1960, houve a necessidade de cada indivíduo lutar por seus objetivos pois a reforma das estruturas estatais avançou de acordo com os interesses dos capitalistas e, especialmente com o objetivo maior de propagar suas estratégias de desenvolvimento econômico. O resultado das mudanças estruturais foi o aumento das desigualdades e exclusões. (ARRICHET, 1995)

De acordo com Marx (1996), o capitalismo se desenvolve gerando e ampliando a desigualdade social, tendo a individualização, a competição e a meritocracia, como bases para o acúmulo de suas riquezas, legitimação das forças coercitivas e do poder (MARX, 1996). Nessa estrutura, cabe à escola a função social de manutenção e atualização dos princípios do capitalismo gerando a noção de que somente através da competição e da meritocracia é possível superar as desigualdades.

De acordo com Barbosa (2014), a meritocracia representa a busca por melhores condições de vida na contemporaneidade, gerando a exigência pela qualificação individual que é comumente avaliada, frente ao conjunto de habilidades e competências dos sujeitos, durante os processos produtivos. Diante da ausência das habilidades e competências, em aprender ao longo da vida e a dificuldade de inserção nos processos de produção, os sujeitos são excluídos, marginalizados e esquecidos (BARBOSA, 2014).

Silva e Hasenbalg (2000) destacam que a histórica exclusão dos sujeitos do progresso econômico e social levou à organização de movimentos de luta por conquista de direitos. Uma conquista para além do sistema produtivo e que passa obrigatoriamente pela democratização do acesso à escola e pela universalização do ensino em todos os níveis da Educação Básica.

No Brasil, os processos de universalização do ensino e democratização do acesso à escola foram pouco a pouco revelando a ausência de políticas públicas para garantir, além do acesso ao ambiente escolar, o direito à permanência e a uma educação de qualidade com potencial de romper a reprodução das práticas que garantem a manutenção da desigualdade social.

De acordo com Silva e Hasenbalg (2000), a democratização da oportunidade educacional no Brasil não foi completa prevalecendo, além da oferta insuficiente de vagas, problemas relacionados a repetência, abandono dos estudos e baixo desempenho dos estudantes em todos os segmentos da Educação Básica. Embora a universalização e democratização do ensino representem um avanço no atendimento aos direitos básicos dos cidadãos, a ampliação do acesso à escola sem que haja um compromisso de Estado em oferecer uma educação crítica e emancipatória, são processos considerados, por estudiosos do tema, como uma massificação que na compreensão de Freitas (2002), inclui hoje para excluir amanhã.

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (FREITAS, 2002, p. 310)

Para Belo (2014) a educação apenas como direito social e civil, massifica a educação, pois garante a matrícula de todos nas instituições de ensino, mas não oferece uma educação emancipatória. Com a massificação da educação, os defensores da escola pública têm denunciado o agravamento da qualidade do ensino e o descaso do Estado pelo ensino público, revelado pelos índices publicados pelo Ministério da Educação. Assim, todos esses elementos de mudanças educacionais ocorridas no seio da sociedade moderna e democrática impulsionam a duvidar da responsabilização estatal pela educação pública com a finalidade de promover uma formação com apelo ao esclarecimento da consciência em prol da emancipação humana. Sobretudo nessa sociedade atual, em que a razão coloca o direito do Estado acima do direito dos membros da sociedade (ADORNO, 1995, p.123)

Para Belo (2014) o ensino promovido nas instituições escolares universalizadas é aquele que apenas transmite conteúdo sem que os sujeitos sejam estimulados a desenvolver

uma reflexão crítica sobre a consciência de si mesmo e do mundo. Na ausência de um ensino dialético e político os sujeitos não desenvolvem a possibilidade de emancipar-se das estruturas mercantis que impregnam a educação.

Ainda para Belo (2014) a reforma das estruturas estatais que oferecem uma democratização do acesso a educação, mas não oferece um ensino capaz de emancipar os sujeitos, é considerado o revés democrático, ou seja nesse processo de democratização educacional, ocorre o que ele classifica como “antidemocratização educacional” (BELO, 2014, p 26 a 30). Nesse contexto, observa-se uma falsificação nos processos inclusivos, os sujeitos, os grupos submetidos à corrida meritocrática acreditam estar inseridos e fazer parte dos processos educativos, sociais e econômicos, no entanto são enquadrados em um conformismo onipresente (BELO, 2014), legitimando e reproduzindo a exclusão branda, características do mundo contemporâneo, como pensado por Freitas (2002).

A partir dos autores, podemos afirmar que a inclusão em seu sentido amplo, só será efetiva quando os sujeitos, independente de sua origem social, econômica, política e cultural, receberem estímulos para emancipar-se durante os processos educacionais, do contrário apenas permanecerão como legitimadores e reprodutores das estruturas criadas pelo modelo capitalista, assumindo a dependência na medida em que se especializam e participam da competição imposta pelo capital (ARRETCHE, 1995).

Uma educação verdadeiramente libertária supõe a democratização da escola em suas práticas cotidianas envolvendo professores, professoras, estudantes, gestores e familiares, todos dedicados de forma consciente e planejada na reconfiguração dos espaços da escola e construindo a emancipação em dois sentidos: a emancipação política e a emancipação humana (GRAMSCI, 2006).

A educação escolar carrega em sua essência esse duplo sentido, por um lado, ela reproduz e reforça as estruturas sociais e, por outro lado, é o *locus* privilegiado para humanizar os sujeitos, potencializando-os para romper as estratégias de manutenção e reprodução da exclusão.

Conforme destacado por Gramsci (1999), a educação sempre foi um instrumento a serviço da pedagogia da hegemonia dos grupos dominantes, para romper essa reprodução construindo uma educação comprometida com a emancipação do homem de forma integral é necessário mudar a estrutura da escola para que se torne possível reformular o senso comum

através do favorecimento das humanidades pois, como alerta Domingues et al (2000), as escolas não podem desenvolver o seu trabalho tendo o mercado como único e principal foco.

Consideramos que um caminho possível para a transformação está na Pedagogia Histórico-Crítica como mediadora de um processo de transformação das práticas escolares. De acordo com Saviani (2009), os sujeitos só serão capazes de transformar as estruturas sociais quando desenvolverem a consciência sobre suas próprias forças, destacando-se aí o papel revolucionário de uma proposta educacional para além da massificação do ensino.

Para que a Pedagogia Histórico-Crítica cumpra o seu papel transformador na educação escolar, Saviani (1999) chama a atenção para os cinco passos existente no método histórico-crítico: *o primeiro passo* é o reconhecimento da existência de uma prática social que embora vivenciada de forma diferente por professores e estudantes, é comum a ambos; *o segundo passo* é a problematização da prática social, procurando encaminhamentos para as questões suscitadas durante a problematização; *o terceiro passo*, relaciona-se aos anteriores e se refere a instrumentalização teórica e prática para a solução dos problemas identificados na prática social; *o quarto passo* diz respeito a expressão da tomada de consciência dos sujeitos, momento de culminância do potencial de transformação dos sujeitos e da prática social; por fim, *o quinto passo* é a volta à prática social, com os estudantes transformados subjetivamente, com maior consciência de si mesmos, da prática social e do meio no qual estão desenvolvendo suas práticas.

Ao aplicarmos estes passos na prática docente cotidiana, observamos que o método da Pedagogia Histórico-Crítica é uma importante via para a emancipação através da educação escolar. É através dela que ocorre a transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1986) potencializando os sujeitos para uma ação consciente sobre o mundo.

Podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica aproxima a prática docente da perspectiva gramsciana de uma Escola Unitária pois favorece a aproximação entre o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual e o desenvolvimento das capacidades para o trabalho manual. Sua essência está na dialética: prática – teoria – prática.

Para Gramsci (1999) a Escola Unitária tem o potencial de promover a formação integral por oferecer uma “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Segundo Saviani (1992), a dialética presente na Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se no “caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 1992, p. 74).

A inclusão de fato e não apenas de direito é praticada no viés de uma formação crítica, com estratégias definidas para atender a cada realidade escolar e pautada nas especificidades concretas – histórias de vida e subjetividades - dos sujeitos: alunos, suas famílias, professores e demais funcionários da escola.

Como defende Gasparin (2007) a emancipação do sujeito resulta da apropriação pelo menos dos conhecimentos historicamente construídos, socialmente necessários e sistematizados, tendo como partida e de chegada a prática social vivida pelo educando, respeitando “as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática” (GASPARIN, 2007, p.8). Dessa forma, reconhecemos a Pedagogia Histórico-Crítica como um caminho possível para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização e a democratização da educação presentes na prática social apresentam um aspecto positivo que é a garantia do direito à educação escolar, mas a ausência de políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades sociais que promovam não apenas o acesso, mas a permanência na escola, faz emergir o aspecto negativo da massificação.

Os efeitos perversos da massificação são evidenciados pela insuficiência de vagas, a prevalência da repetência, o abandono dos estudos especialmente no ensino médio e o baixo desempenho em todos os segmentos da Educação Básica.

Portanto até o momento a universalização e a democratização, resultantes da inclusão, não viabilizaram a necessária ruptura com as estruturas que mantem a desigualdade social. Uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica revela o compromisso com a manutenção e reprodução e não com a superação das desigualdades sociais.

Com foco nos estudos de Paulo Freire, Antonio Gramsci, Demerval Saviani, entre outros, consideramos que o caminho para a transformação vislumbra-se na Pedagogia Histórico-Crítica e, portanto, na capacidade dos professores e das professoras, enquanto

sujeitos de reflexão e transformação, possuem para promoverem mudanças sociais que possibilitem à médio e longo prazo a ruptura com a reprodução das práticas escolares que legitimam e garantem a permanências das desigualdades sociais.

Transformar a estrutura social, econômica e política a partir da consciência de si e do lugar de fala de cada sujeito, problematizando o meio a partir da realidade concreta e do instrumental teórico, são aspectos importantes para construção de uma educação revolucionária e inclusiva, ultrapassando os limites da utopia.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Emergência e desenvolvimento do WelfareState: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40, 1995.

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, Feb. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00345902014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 maio 2018.

BELO, F. F. Considerações sobre a massificação da educação brasileira a partir da análise de educação e emancipação em Theodorw Adorno. **Revista Poiesis Pedagógica - Revista do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - Programa de PósGraduação em Educação - Catalão-GO v. 9, n. 2 (2011)**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/17300/10387> . Acesso em: 20 de mar.2018.

BRASIL, Lei Nº. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>; Acesso em 20 de março, 2018

BUVINIC, M. Inclusão social na América Latina. In: BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline (Orgs.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Rio de Janeiro, Elsevier; BID, 2004, p.3-31.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, Set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de Abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação**, 2004, Caxambu. CD-Rom 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004 v.CD rom. p. 1-14

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro, tomo II. São Paulo, Nova Cultural Ltda., 1996.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo; 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 18ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. "Tendências da desigualdade educacional no Brasil". Dados – **Revista de Ciências Sociais**, IUPERJ, 3 (43): 423-46, 2000.

UNESCO, Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 maio de 2018