

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
PERSPECTIVA: ENTRE VELHOS DILEMAS E  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**INCLUSION IN EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN PERSPECTIVE:  
AMONG OLD DILEMMAS AND CONTEMPORARY CHALLENGES**

**INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA:  
ENTRE VIEJOS DILEMAS Y DESAFÍOS CONTEMPORÂNEOS**

Allan Rocha Damasceno<sup>1</sup>

Isabela Damaceno Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo constitui-se no esforço de fomento a reflexão sobre a formação de professores que tem sido possível e como esse caminhar do processo formativo tem balizado a inclusão em educação, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes com deficiências em salas regulares. Debates aspectos relativos às dimensões de sociedade, cultura, educação e formação, fundamentam-se, sobretudo, na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente representada pelo pensamento de Theodor Adorno. Destacamos também alguns autores que se dedicam às temáticas formação docente e inclusão em educação, como Ainscow, Damasceno, Carvalho, Costa, permitindo as inter(faces) propostas nas tessituras epistêmicas do texto. Nossas considerações finais apontam os desafios postos a todos os(as) professores(as) de resistência em tempos de pseudodemocracia no Brasil, o que implica na compreensão de que uma sociedade verdadeiramente inclusiva supõe, antes de tudo, o reconhecimento do fenômeno da exclusão social como uma característica da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação. Emancipação. Formação de professores.

<sup>1</sup> Formação inicial em Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pedagogo e Psicopedagogo Clínico e Institucional. Mestre e Doutor em Educação, cujas pesquisas possuem ênfase na modalidade de ensino Educação Especial, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Foi o fundador e Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA, ambos da UFRuralRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0577-805X>. E-mail: [lepedi-ufrrj@hotmail.com](mailto:lepedi-ufrrj@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2107-1380>. E-mail: [prof.isabelacruz@gmail.com](mailto:prof.isabelacruz@gmail.com).

**Abstract:** This article constitutes an effort to foster reflection on teacher training that has been possible, and how this progress in the training process has marked the inclusion in education, especially with regard to welcoming students with disabilities into regular classrooms. We debate aspects related to the dimensions of society, culture, education and training are mainly based on the Critical Theory of Society, especially represented by Theodor Adorno's thinking. We also highlight some authors who dedicate themselves to the themes of teacher training and inclusion in education, such as Ainscow, Damasceno, Carvalho, Costa, allowing the inter (faces) proposed in the epistemic fabric of the text. Our final remarks point to the challenges posed to all resistance teachers in times of pseudo-democracy in Brazil, which implies the understanding that a truly inclusive society supposes, first of all, the recognition of the phenomenon of social exclusion as a feature of contemporary society.

**Keywords:** Inclusion in Education. Emancipation. Teacher training.

**Resumen:** Este artículo constituye un esfuerzo por fomentar la reflexión sobre la formación docente que ha sido posible, y cómo este camino del proceso formativo ha marcado la inclusión en la educación, especialmente en lo que respecta a la recepción de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Debatimos aspectos relacionados con las dimensiones de la sociedad, la cultura, la educación y la formación se basan principalmente en la Teoría Crítica de la Sociedad, especialmente representada por el pensamiento de Theodor Adorno. También destacamos algunos autores que se dedican a los temas de la formación docente y la inclusión en la educación, como Ainscow, Damasceno, Carvalho, Costa, permitiendo las inter (caras) propuestas en el tejido epistémico del texto. Nuestras observaciones finales apuntan a los desafíos planteados a todos los docentes de la resistencia en tiempos de pseudodemocracia en Brasil, lo que implica el entendimiento de que una sociedad verdaderamente inclusiva supone, en primer lugar, el reconocimiento del fenómeno de la exclusión social como una característica de la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Inclusión en la educación. Emancipación. Formación de maestros.

## **Reflexões iniciais: a educação contemporânea em debate**

É evidente que no caminho percorrido pelas mudanças implementadas pela modernidade foram concebidos diversos processos e meios de transmissão social do conhecimento. No entanto, a escola foi o mais importante deles, assumindo como função principal a preparação de indivíduos para a inserção na sociedade, entendida como mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2006). Neste contexto, a educação toma para si o posto de “ficha simbólica” de acesso ao arranjo social moderno, o qual Freud (1996) denominou de mal-estar da civilização, no sentido de expressar a repressão às singularidades dos indivíduos exercida pela sociedade uma vez que, nem sempre, as exigências da modernidade vão ao

encontro das necessidades de afirmação dos sujeitos, mas, muito pelo contrário, os indiferenciam.

Assim, o arranjo social moderno, centralizado pela ordem capitalista baseada na exploração do trabalho, faz com que a ideia de educação na contemporaneidade mais se aproxime da ideia de modelagem dos educandos, como diria Adorno (2003), não importando o custo humano que isso signifique. Neste caso, a transmissão de conhecimentos úteis ao processo de inserção na lógica capitalista de mercado torna-se o seu propósito básico. Paulo Freire (2015) afirmou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”, caso contrário, os sujeitos tornam-se adestrados, assumindo comportamento passivo diante da barbárie que se instaura.

Embora a exigência por emancipação seja essencial para o funcionamento de uma sociedade justa e democrática, seu estabelecimento tem sido contrário ao ideal da sociedade burguesa. Essa ambiguidade se revela na escola, que apesar de em seu discurso defender/valoriza a democracia como sistema social desejável, tem revelado em suas práticas atitudes que se distanciam desse propósito.

Ao considerar a educação na contemporaneidade, destacamos o alerta feito pelo historiador Eric Hobsbawm (2005) ao finalizar a sua obra *A era dos extremos*:

Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto internamente quanto externamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na eminência de serem destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar. (...). Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado. (p.562).

Ainda nesta mesma perspectiva, Adorno permite-nos uma reflexão sobre a função do passado e a forma como a memória pode ser costurada ao presente. A partir de uma ideia de (re) elaboração do passado, Adorno (1995, p. 29) esclarece:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos

sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam.

A não repetição de Auschwitz, para Adorno, depende de um reconhecimento das forças sociais que levaram àquela situação e que ainda estão em jogo, podendo pressupor novamente um estado de barbárie. Neste contexto, a elaboração do passado é tomada como um meio eficaz de desencantamento do decorrido, na medida em que ele permite identificar estas situações e não se conformar com um esquecimento passivo ou com uma culpa estéril. “No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permaneceremos no simples remorso ou se resistiremos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível” (ADORNO, 1995, p. 46).

Diante disso, a elaboração do passado nos possibilita pensar a escola democrática a partir da reflexão sobre “a escola que temos e a escola que queremos” (DAMASCENO, 2006). Sobre a escola que temos, ainda que com importantes movimentos relacionados à educação em sua perspectiva inclusiva, é possível encontrar no cotidiano escolar discursos segregadores, que não atendem o alunado de forma a valorizar a diversidade humana, educando para a homogeneização, desconsiderando as diferenças. Essas práticas coadunam com a reprodução da lógica dominante, onde “os fracos não têm vez” – consideramos aqui os fracos como sendo os indivíduos que estão à margem dos padrões de normalidade e aceitação de acordo com os parâmetros da sociedade burguesa – através da hierarquização, onde os indivíduos, baseados na utilidade que terão para o *modus operandi* estabelecido pela sociedade capitalista, se tornam reprodutores do existente na organização social.

## **Inclusão em educação: formação docente para quê?**

Considerando a Inclusão em Educação como um dos eixos deste estudo, nos apoiamos em Ainscow (2009 p. 11) quando afirma que:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

A afirmação de Ainscow encontra devida consonância na Constituição Federal do Brasil de 1988, que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do

Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, onde às pessoas com deficiência<sup>3</sup> no artigo 208 é assegurado o direito ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, apoiados em Ainscow (2009, p.29) partimos do princípio que a inclusão envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais.

Importa destacar que vários aspectos destas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens presentes nas escolas; tem como foco a presença, a participação e a realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. “Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009 p.20).

Desta forma, a necessidade de mudarmos os rumos da escola que temos, despindo-a de suas práticas excludentes e segregadoras não é desejo novo, mas parece-me que nunca esteve tão evidente e fortalecido como nos últimos anos. Nas plataformas virtuais que reúnem teses e dissertações, além de periódicos, encontramos diversos estudos pautados no debate sobre a reorientação e democratização da escola, ainda que vivamos numa sociedade pseudodemocrática, mas que vem revelando contraditoriamente esforços de contraposição à lógica da marginalização, demasiadamente evidente na sociedade intolerante.

Com isso, partindo da perspectiva da inclusão em educação, acreditamos que esta estabeleça uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais na contemporaneidade, onde o desafio não se encontra estereotipado no estudante, mas em uma instância maior, ou seja, a organização e modo de funcionamento da escola, da atuação docente, da relação com a comunidade e de seus agentes externos. Tal como refere Costa (2007, p. 153):

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o déficit da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu

<sup>3</sup> Neste artigo iremos enfatizar um grupo específico que historicamente enfrentou condições de “exclusões”: as pessoas com deficiências.

percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.

Aqui, o foco volta-se para a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, a problemática deste artigo vincula-se à formação de professores com vistas a afirmação da escola democrática e emancipadora, para além da instrumentalização, compreendendo que a diversidade dos estudantes, sobretudo aquela relacionada aos estudantes com deficiências, não deverá apenas reduzir-se em métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Sobre isso Adorno (1995, p.27) esclarece:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Acreditamos que a educação demanda professores reflexivos, caso contrário tornam-se meros reprodutores de práticas instituídas pelo próprio sistema educacional, contribuindo para a manutenção de caminhos completamente opostos ao da educação na perspectiva inclusiva. Desta forma, importa contextualizá-los na contemporaneidade, não dissociando sua formação humana, objetivadas neste tempo de contradições sociais e identificação alienada e passiva às ideologias dominantes, impostas pela sociedade de classes.

A respeito da educação e emancipação, Adorno (1995, p. 141-142) em seu debate com Becker acrescenta:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Para tanto, torna-se impossível a reflexão sobre “Formação – para quê?” Ou “Educação – para quê?”, conforme sugere Adorno (1995) se continuarmos considerando a escola como espaço livre de influências da realidade social. Esta nunca foi e nunca será

instância neutra, uma vez que nela estão inseridos indivíduos que carregam em si reflexos das realidades que os cercam.

Observa-se nesta questão que a educação ao mesmo tempo que considera a adaptação dos sujeitos, considerando-os singulares e elaboradores de sua própria história, visa também sua emancipação, corroborando para o combate à alienação, à condição que está posta, com vistas a contribuir para formação de consciências resistentes à adaptação daquilo que lhe é imposto de forma externa. Nesta medida, não estamos imunes às influências de formação que tem sido possível nessa atual conjuntura, no contexto de uma sociedade baseada na divisão em classes sociais. Assim sendo, temos observado que os objetivos educacionais têm se pautado em interesses econômicos, em detrimento da formação humana dos indivíduos.

Ainda em relação à adaptação, Becker em diálogo com Adorno (1995, p.144) alertamos de que:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformiza-dor. Essa tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo.

Adorno (1995 p.145) complementa:

Pelo fato do processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância.

Dentro dessa lógica, os mais aptos, ou seja, os mais adaptados, são considerados ajustados para viverem a dinâmica da escola e também as mudanças no mundo do trabalho. Costa (2007, p.21) propõe pensarmos a questão da adaptação ressaltando que “[...] a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta. Mas deve ir além dela, no sentido da emancipação dos estudantes e professores”. Por essa razão, se pretende afirmar a educação democrática.

Ao defender que a educação está para além da questão da adaptação, mas para a emancipação, a autora reitera a importância política da formação de professores no sentido de pensar a escola, como locus de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contrapor à manipulação e subordinação imposta pela sociedade, demarcando a educação como o caminho possível para o encorajamento e tomada de decisão advinda do próprio

entendimento, pois a práxis educativa conforme afirma Adorno (1995, p. 143), nada mais seria do que a própria emancipação:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Apoiando-se no pensamento de Costa (2007) inferimos que na contemporaneidade as experiências formativas têm sido cada vez mais desconectadas da realidade, a formação que tem sido possibilitada aos sujeitos cada vez mais rarefaz a aptidão à experiência. Adorno (1995, p. 151) nos dá alguns esclarecimentos acerca de tal assertiva quando ressalta:

[...] consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.

Ao propor que a educação possibilite aos sujeitos o desenvolvimento de consciências livres e pensantes, Adorno (1995) ressalta a importância da educação para emancipação. Entretanto, mesmo afirmando essa insígnia o autor nos alerta que este conceito de conscientização e emancipação é apreendido de um modo excessivamente estreito, restringindo-se a capacidade formal de pensar. No entanto, Adorno acrescenta que o que caracteriza de fato a consciência é o pensar em relação à realidade.

## **Educação para emancipação: condição para superação da alienação imposta na contemporaneidade**

Nesse sentido, a educação, a formação, nestes termos, tem contribuído para subordinação, alienação e uniformização do pensamento, condição inerente à conjectura estrutural à qual a sociedade capitalista vem se baseando, a tal ponto de atingirem a frieza em todas suas relações, ao preferirem a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararem os próprios seres humanos a coisas. Portanto, a educação, nessa conjuntura, tem priorizado a “produção” de indivíduos adaptados ao modo de reprodução do conhecimento, aquilo que Adorno chama de “consciência coisificada”, a saber, “pessoas que

se concebem a si próprias como coisas e igualmente concebem as outras pessoas como coisas”. (ADORNO, 1995, p. 130)

Com base nas palavras de Adorno e a conjuntura educacional contemporânea – sobretudo no Brasil, onde a escola vive, ou melhor, sobrevive a tempos sombrios - constata-se que a educação tem se furtado à ocupação de seu papel como espaço para a formação do pensamento crítico a respeito da sociedade, onde a educação formal tem se contraposto à formação para emancipação, o que em nada contribui para se pensar a inclusão não apenas dos estudantes com deficiência na escola regular, mas em qualquer outra condição de vulnerabilidade. Costa (2007, p. 134) defende que a educação para a democracia deve ser pensada na perspectiva do “reconhecimento da diferença como inerente a cada indivíduo”.

No entanto, prevalece a:

[...] atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração em relação à singularidade e à subjetividade da pessoa “com deficiência”, à sua capacidade de iniciativa. Mas de fato, a nosso ver, ativa os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-os governáveis (LUNARDI, 2005, p.6).

79

Pensamos que as dificuldades de inclusão escolar de pessoas com deficiência são reflexos, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar, de modo a tratar a diferença como algo pejorativo. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (idem)

Dessa maneira:

[...] a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes já anteriores e exteriores à escola e que a mesma ajuda a ratificar (ibidem, p. 5).

Costa (2007) defende que a educação para a emancipação e respeito às diferenças deve ser pautada no reconhecimento e valorização das subjetividades e peculiaridades de cada sujeito, ou seja, ressalta a importância da educação para experiência e valorização das individualidades.

Entretanto, ao examinarmos a conduta assumida pela escola de nosso tempo percebemos que esta tem se inserido na lógica do capital, que valoriza a individualidade e a racionalidade tecnicista, ao subjugar e excluir os que não se adequam ao modelo imposto pela lógica capitalista. Desse modo, é possível constatar que a educação, enquanto mecanismo de

adaptação ao sistema organizacional da sociedade de classes, tem caminhado na direção da construção de modelos ideais que se contrapõem à proposta de formação para a consciência crítica e reflexiva. A respeito disso, Becker (*apud* Adorno 1995, p. 141) elucida:

Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico

Ao criticar os modelos ideais de educação na contemporaneidade, Adorno vai mais adiante ao apresentar o perigo do aprisionamento posto pela heteronomia e a educação por modelos como algo regressiva. E sobre esse fato Adorno (1995, p.141) acrescenta:

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal (Leitbild). Esta expressão se encaixa com bastante precisão na esfera do jargão da autenticidade (Jargon der Eigentlichkeit) que procurei atacar em seus fundamentos. Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior.

Desse modo, problematizamos os desafios postos à educação na sociedade contemporânea, visto que esta tem contribuído mais para manutenção do estágio de “heteronomia” do que para mudança e, conseqüentemente, emancipação do pensamento. Em Adorno (1995 p.141) temos que “heteronomia” é o momento autoritário do qual, forças externas orientam, decidem sobre a educação dos outros.

Nestes termos, e com base nesse pensamento, não podemos nos furtar a pensar a relação entre escola e sociedade, formação e emancipação, uma vez que não negamos as contradições sociais existentes dentro desse contexto de formação humana.

Logo, retomamos a questão da adaptação priorizada pela sociedade contemporânea, na qual os homens orientam-se de modo a se ajustarem à situação social existente para que se encaixem no modelo que está posto. E sobre esse fato, Adorno (1995, p.43) nos dá alguns subsídios para pensarmos, tencionarmos essa ordem social vigente, na medida em que problematiza tal questão:

[...] A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão a adaptar à situação existente, se conformar.

Considerando o pensamento em destaque, faz-se necessário o tensionamento em relação à alienação imposta pelo sistema mercantil de forma a problematizar a finalidade da sociedade de mercado, uma vez que exclui todos os que não se adaptam ao modelo de sociedade imposto e, como esclareceu-nos Adorno, nada resta além da conformidade.

A partir da clareza das imposições postas aos indivíduos pela lógica do capital, que permite situações de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, sobretudo em função de não se adequarem às transformações primadas pela indústria cultural<sup>4</sup>, constatamos que a educação perspectivada na lógica do sistema mercantil valoriza a adequação e a subordinação às condições de vida existente. Pelo fenômeno “indústria cultural” Adorno (1995, p.23) conceitua que:

[...] é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo.

E em razão disso, as pessoas com deficiências se veem em desvantagem em comparação com outros sujeitos sem tais características, à medida que não correspondem às expectativas das escolas e da sociedade burguesa: elitista, classista, consumista e hierarquizante.

Frente ao exposto, e defrontando-se com a realidade excludente imposta às pessoas com deficiência, encontram-se os movimentos sociais nacionais e internacionais responsáveis por defender os direitos das pessoas com deficiência, e, sobretudo, o direito à educação como princípio indispensável para se repensar a sociedade, seus valores sobre a condição humana, justiça social, equidade de direitos e democratização.

## **Democracia em ameaça: resistência(s) na/pela inclusão em educação**

Pensar a educação na perspectiva democrática é pensar a educação que inclua a todos. Dessa maneira, para Costa (2005, p. 91):

A urgência por uma educação democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais.

<sup>4</sup> A Indústria Cultural apresenta-se como “único poder” de dominação e difusão de uma cultura na contemporaneidade, segundo Adorno. Transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia, da elevação do nível de consciência.

Nota-se que a perspectiva da educação inclusiva se apresenta como possibilidade emancipatória para refletir a constituição de uma sociedade mais justa e democrática para todos, uma vez que essa lógica aponta para inserção de diferentes grupos sociais na escola, e também em todos os espaços da sociedade, contribuindo para convivência entre diferentes subjetividades e o reconhecimento da diversidade como parte constituinte da humanidade.

O Brasil desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) vem dando passos em direção à democratização da escola. Os pressupostos observados na Constituição (1988) apresentam como objetivo comum a promoção do bem-estar de todos, independentemente de sua origem social, raça, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Sobre esse assunto, Damasceno (2006, p.64) discorre que:

[...] é possível afirmar que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, pois além de garantir o direito à igualdade, a não discriminação, elege como seus objetivos fundamentais “[...] a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos.

No entanto, a afirmativa em destaque nos intriga a ponto de considerar que, se por um lado a Constituição (1988) trouxe para o debate a discussão sobre os direitos das referidas minorias, dentre elas as pessoas com deficiência, a repercussão da mesma na escola brasileira não foi posta em prática com os princípios orientadores expressos na referida lei.

Posto isto, poderíamos comprovar tal assertiva ressaltando que existiu uma distância entre o previsto em Lei, expresso em Artigos como, por exemplo, os contidos na Constituição Federal supracitada: Art. 227, § 1º, II; Art. 208, III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Todavia, mesmo reconhecendo que a garantia na Carta Magna tenha sido importante, no sentido de se propor novos rumos para educação especial à medida que se permitiu a matrícula dos estudantes com deficiências na escola pública regular, esses dispositivos não foram suficientes para mudar a realidade naquele momento.

Nesse sentido, faz-se necessário as considerações de Adorno (1995, p. 119) para dimensionarmos que as tentativas malsucedidas de inclusão dos estudantes com deficiências, nas escolas regulares estiveram associadas ao obscurecimento das causas que geram a barbárie humana. Com isso “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo.

Entretanto, mesmo problematizando tal questão, a situação de exclusão ainda vivenciada por esses estudantes nesse período é notória. Porém, é importante destacar que a legitimação da inclusão escolar na escola regular como um direito desses estudantes na nossa Constituição Federal de 1988 propiciou as bases para se pensar a redemocratização da escola brasileira.

Considerando o destaque à inclusão de todos, a Constituição de 1988 foi um importante marco político e organizacional para educação brasileira. Tal assertiva pode-se comprovar nas décadas posteriores à Lei.

Reconhecemos que as atuais políticas públicas têm avançado no que cabe à inclusão de estudantes com deficiências na escola regular. Entretanto, é necessário destacar que a efetivação da inclusão não depende exclusivamente das Políticas públicas em âmbito federal, mas de uma parceria entre municípios e estados para que se organizem no sentido de incentivar e fiscalizar a efetivação dessas políticas educacionais para o acolhimento não só dos estudantes com deficiência, mas de todo o alunado, de modo que seus direitos sejam efetivados.

Apropriando-nos do pensamento de Carvalho (*apud* MAIA, 2011, p. 89) temos que:

Quando examinamos as estatísticas educacionais brasileiras, particularmente aquelas que nos trazem índices de matrículas de alunos em situação de deficiência nas turmas comuns e de seu progresso no fluxo educacional, devemos ser bem críticos, pois devido à progressão continuada, há certa maquiagem nos resultados estatísticos.

Reiterando-se e não negando o fundamental avanço constatado das matrículas desses estudantes, problematizamos, assim como o autor citado, que as Políticas Públicas de

Educação Inclusiva não se reduzam apenas ao acesso e permanência desses estudantes na escola regular, como se tal ação bastasse. É preciso que as escolas proporcionem a estes estudantes situações que efetivem a sua aprendizagem, ou seja, o sucesso escolar!

No entanto, sabemos que muitos professores quando se deparam com esses estudantes no ensino regular se sentem ameaçados. E tendem a rejeitar a ideia de inclusão apoiando-se no discurso dominante na escola “somos professores de algumas crianças, porque só nos formaram para esse conjunto de seres que cabem num parâmetro difuso, mas estreito, do médio” (PEÇAS, 2003, p.141). Por situações como essa é que pontuamos ser necessário investirmos na formação de professores com vistas à inclusão, pois só assim ela será realidade na educação brasileira.

## **Para não concluir: professores na “forma” ou em “ação”?**

Face ao exposto até aqui, pensamos ser fundamental problematizarmos a questão da formação de professores, considerando que estes vivenciam enfaticamente as experiências/desafios da inclusão dos estudantes com deficiências em salas regulares.

Acreditamos que o trabalho a ser realizado tem como objetivo o despertar pela conscientização da necessidade de refletir sobre a formação docente e a realidade posta, e nelas intervir. No entanto reconhecemos que esta possibilidade é real para poucos, o que nos leva a entender seus discursos em relação à insegurança e falta de recursos didático-pedagógicos para sua atuação com estudantes com deficiências.

Para Damasceno (2006) é reducionista a ideia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente, uma vez que métodos e técnicas não são o único caminho para uma intervenção pedagógica bem-sucedida. Se fosse assim, a educação assumiria uma dimensão adaptativa, ou seja, não apontando a possibilidade e necessidade de uma formação que possa ir além da adaptação à demanda social, sem negá-la.

Importa saber que, não negamos a importância dos métodos e técnicas, mas vamos além. Defendemos que o professor deve ser capaz de saber quando usá-las, como usá-las, se necessário for adaptá-las. Ou seja, pensar a formação de professores para a autonomia e emancipação redirecionará seu foco para além do fazer, conforme Costa (2005, p. 134):

Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da formação dos professores e a educação dos deficientes, que pressupõem por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria

educação, considerando essa como movimento, ou seja, como ação política e reflexiva.

Adorno nos orienta ainda a refletirmos sobre a escola - em nosso caso, a brasileira - pensando o movimento de organização escolar para o atendimento pró-diversidade dos estudantes, considerando a formação humana como basilar para o enfrentamento das condições objetivas que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiências na escola comum/regular.

Compreendemos que a educação, concebida como formação para emancipação, contribui para a democratização da escola brasileira. Dialogando com o pensamento de Adorno, inferimos que a educação deve ser pautada na perspectiva de formar sujeitos autônomos e emancipados, livres pensantes capazes de refletir sobre suas ações e sobre o ato de educar não apenas os estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes em suas subjetividades. Emancipar-se, em outros termos, seria “não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho” (ADORNO, 1995, p.73).

Sob tal prisma, enfatizamos que o processo de Inclusão em Educação beneficia todos os estudantes, com ou sem deficiência. No entanto, é evidente que o processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de estudantes com deficiências, com variados tipos de demandas, por vezes até mesmo desconhecidas para os profissionais das escolas. Esse desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola comum deve-se, em muito, ao isolamento e à discriminação por que passaram estas pessoas ao longo da história da humanidade (BUENO, 2004; AMARAL, 1998; MENDES 1995). Assim, fica evidente que para que o aprendizado desses estudantes ocorra de forma efetiva é essencial que os sistemas de ensino, secretarias e setores de Educação Especial na perspectiva inclusiva passem a refletir e problematizar a respeito da formação de professores que tem sido possível, com vistas a atender todos aqueles que sofrem com a exclusão no espaço educacional, e conseqüentemente repensar suas práticas educativas.

Segundo Gonçalves *et al.* (2016, p. 191):

O pouco conhecimento dessas deficiências é atribuído ao fato de que, por muito tempo, a política educacional destinada aos alunos com deficiências mais severas, era uma política de segregação. Esses alunos foram mantidos nas instituições e escolas especiais sem o contato com as escolas comuns. Se antes a prática educativa com esses alunos era exclusividade das instituições especializadas, hoje não é mais.

Os autores afirmam ainda que a formação de professores necessita fomentar a produção de conhecimento docente, conhecimento este capaz de rever sua própria prática, superando a padronização do ensino, o medo e o preconceito, apontando para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiências. Freire (1979, p.40) destaca que:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Em relação à mudança de realidade proposta por Freire (1979), salientamos que a escola não é *locus* exclusivo para ocorrência de mudanças sociais por meio da, se assim podemos chamar, “desalienação de consciências”. Pontuamos que a discussão sobre a formação de professores deve levar em consideração todo o contexto no qual estão inseridos. Sob tal ponto de vista, compreendemos que estes sujeitos fazem parte da sociedade e como tal sua formação acontece em todas as suas instâncias sociais. Assim, a formação de professores é somente mais uma instância da sua formação como indivíduo. Nestes termos, afirmamos que não faz sentido pensar o professor e seu desenvolvimento profissional desvinculado do meio ao qual está inserido e da qual compartilha ideias.

A ação pedagógica dos professores se configura historicamente ao longo de suas experiências obtidas nos mais diversos contextos. Nestes contextos vivenciam diferentes emoções, criam representações, resolvem conflitos e tomam decisões, e é por meio dessa construção de sentidos que suas práticas pedagógicas são delineadas, seu olhar frente aos desafios e a diversidade são modificados (SALGADO, 2008).

Em consonância com Salgado (2008), este processo de formação, no entanto, pode favorecer a exclusão caso não tenha em suas bases experiências e orientações inclusivas. Para tanto, reconhecer a necessidade de uma sociedade verdadeiramente inclusiva supõe, antes de tudo, o reconhecimento do fenômeno da exclusão social como uma característica da sociedade contemporânea.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Educação para Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.  
\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelo crítico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, D Plano Nacional de Educação Especial 1977/79. Rio de Janeiro: CENESP, 1998.
- BUENO, J.G. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. Ver. São Paulos: EDUC, 2004.
- DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.
- COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro, Ed. da UNIRIO, 2007.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GONÇALVES, A.F. *et al.* Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.
- HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo; Companhia das Letras, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado). Programa em Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, A.D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA, A.S. de.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). **Educação e contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

PEÇAS, A. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. de N. (Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire.** São Paulo, Cortez, 2003.

SALGADO, S. S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

Recebido em: 16 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 21 de março de 2021.