



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE- PPGEduC

VIVIANE BORGES DIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise à luz da
Teoria Crítica da Sociedade

SALVADOR
2018

VIVIANE BORGES DIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise à luz da
Teoria Crítica da Sociedade**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios - Educação, Memória e Pluralidade Cultural como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciene Maria da Silva

SALVADOR

JUNHO /2018

TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

VIVIANE BORGES DIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 13 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



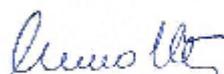
Prof. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



Prof. Dr. José Leon Crochik
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dra. Marla Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Filosofia
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dra. Nicoleta Mendes de Mattos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil



Prof. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Dias, Viviane Borges.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade / Viviane Borges Dias.-- Salvador, 2018.

263.

Orientador: Luciene Maria da Silva

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Formação de professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Teoria Crítica da Sociedade. I. Silva, Luciene Maria da II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Dedico esta tese a meus pais, Edvaldo e Maria, pelo imenso amor,
dedicação e exemplos de força, garra e nobreza de caráter.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a força que me move, protege, ilumina e ampara!

É chegada a hora de agradecer! Foram quatro anos intensos e nessa caminhada muitas pessoas contribuíram para que eu pudesse realizar meu sonho.

À professora Dra. Luciene Maria da Silva, muitíssimo obrigada por tantos ensinamentos, por sua amizade, por seu jeito firme e doce de conduzir a orientação, por seu carinho, generosidade, confiança, respeito, apoio, estímulo e por ter estado ao meu lado quando eu mais precisei. A orientação formal acaba aqui, mas desejo que a nossa parceria e amizade permaneçam.

Ao professor Dr. José Leon Crochík, agradeço por ter me recebido tão bem e por ter dispensado tanta atenção quando estive na USP. Obrigada pelas aulas inspiradoras, por sua generosidade, pela confiança, por tantos momentos formativos, pela parceria nos projetos e por ter me apresentado Thomas Mann e Tolstói. Muitíssimo obrigada, por tudo!

À professora Dra. Valdelúcia Alves da Costa, que desde a primeira qualificação fez valorosas contribuições não só a esta pesquisa, mas a minha formação. É sempre um prazer encontrar com essa força e alegria, que a senhora é.

À professora Dra. Jaciete Barbosa dos Santos, pelo acolhimento, incentivo, cuidado, carinho e pelas contribuições inestimáveis a este trabalho e a minha formação.

À professora Dra. Nicoleta Mendes de Mattos que, desde a primeira qualificação, contribuiu de forma competente, atenta e cuidadosa com a tessitura deste trabalho.

À professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik, por ter aceitado participar desse momento formativo.

À professora Dra. Marian Ávila de Lima e Dias, agradeço pela acolhida, apoio e carinho. Obrigada pelas importantes contribuições para minha formação.

A todos os funcionários do PPGEDuC, especialmente, a Sônia e Aline, pela competência, atenção e simpatia com que sempre nos atendeu.

Aos amigos queridos que fiz ao longo desse percurso: Ana Carine, Dayse, Rita e Fabrício. Muitíssimo obrigada pelos sorrisos, pelos aprendizados, pelo apoio, e por serem os melhores parceiros de doutorado que eu poderia ter.

À Universidade Estadual de Santa Cruz pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação integral ao doutorado.

Ao Departamento de Ciências Biológicas pelo apoio na concessão da minha licença.

Aos colegas da área de Ensino de Biologia pela solidariedade, garantindo meu afastamento durante o tempo do doutorado. De forma especial, agradeço aos amigos Alexandra, Christiana, Emerson e Zeneide, pelo incentivo e apoio.

A Zaira Zaidan, funcionária da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, agradeço por toda orientação e atenção dispensada.

Aos meus alunos e ex-alunos, que me inspiram e encorajam pela luta por uma educação de qualidade.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pela confiança em compartilhar suas trajetórias formativas.

Nesses quatro anos de idas e vindas entre Ilhéus e Salvador alguns amigos cuidaram de mim, como se fossem anjos. Nunca me deixaram só. De forma muito especial, agradeço a Márcia Moraes por tanto amor, apoio, presença, e cuidado comigo e com minha casa; a Sandra Mabel e dona Ide pelo carinho, proteção e por estarem sempre por perto; a Karlinha, Cláudia e dona Celina pelo carinho e acolhida sempre generosa; à Pitty pelo estímulo, disponibilidade, sorrisos e presença constante em minha vida; a Zeneide Martins pelas reflexões proporcionadas e pelas orações; a Karla Muniz, pelo sorriso largo, pelo carinho e por todo apoio. Agradeço ainda aos amigos que torcem e vibram com minhas conquistas, de modo especial a Gigi, Girlene, Fátima, Ivete, Taísa, Ivonilda, Rosária, Ivanise, Luciana Leitão, Sérgio e Cássia.

Não posso deixar de falar dos amigos especiais que me acolheram quando estive em São Paulo: Riva, Joel e Beh, eu nunca terei como agradecer tanto amor, disponibilidade, afeto e atenção. Muitíssimo obrigada por tudo! Agradeço ainda a Claudia, Manoel, Matheus e Miza: nos dias que estive em São Paulo, vocês sempre estiveram por perto. Obrigada pelo carinho, pelos passeios, por me receberem tão bem na casa e na vida de vocês.

Agradeço aos queridos familiares, tios/as, primos/as e afilhados/as, pelo apoio e orações. Obrigada por compreenderem minhas ausências em alguns momentos e especialmente, por torcerem e vibrarem com minhas conquistas.

Agradeço aos meus queridos irmãos Ione (*in memoriam*), Sérgio, Bruno, Guto, Vitor e também a minhas cunhadas pelo apoio, carinho, orações e torcida.

Aos amores da minha vida: Clarinha, Juju e Léo. Vocês são fonte de luz e alegria.

A Edwin agradeço pelo apoio, incentivo, cumplicidade, parceria, pela leitura atenta e cuidadosa dos meus textos. Você foi um companheiro incrível e amoroso. Muitíssimo obrigada por tudo!

A meus pais, Edvaldo e Maria, pelo exemplo de luta pela vida, pela formação que me proporcionam e por sempre acreditarem em mim. Agradeço pela base familiar que puderam me oferecer, pelo amor, por estarem sempre comigo, pelo cuidado, proteção e pela compreensão. A vocês, dedico esta tese.

RESUMO

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar as abordagens da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura de uma universidade baiana, que tem tradição em formar professores de todas as áreas de conhecimento. A pesquisa se fundamenta no referencial da Teoria Crítica da Sociedade, mais notadamente nos textos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, buscando compreender como as condições sociais objetivas interferem na formação, especialmente na formação de professores. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação empírica, de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que caracteriza as concepções de educação inclusiva de onze cursos de licenciatura, de todas as áreas de conhecimento, em uma universidade estadual baiana. Os instrumentos de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada aplicada a sete professores dos cursos pesquisados e análises de documentos legais, além dos Projetos Acadêmico Curriculares dos Cursos (PACs), fluxogramas e ementas de disciplinas. Foi possível verificar que a maioria dos cursos pesquisados não contempla a discussão da educação inclusiva em seus currículos e, nos cursos onde a abordagem acontece (Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas) é realizada de forma incipiente. As concepções de educação inclusiva presentes nas propostas pedagógicas e nos componentes curriculares dos cursos pesquisados destacam o viés técnico e instrumental na abordagem dos temas, alinhado, portanto, à ideologia da racionalidade tecnológica. Em nenhuma das ementas analisadas foi possível identificar uma teoria de base para subsidiar as discussões sobre deficiência e preconceito. As concepções dos docentes acerca da Educação Inclusiva estão alinhadas com as propostas da Educação Especial. Todos os professores afirmaram que os conhecimentos referentes à educação inclusiva não fizeram parte das suas trajetórias formativas, ao passo que reconheceram a necessidade da abordagem do tema nos currículos dos cursos onde atuam. Também foi identificado que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), têm centralidade na abordagem das questões referentes à educação inclusiva. A pesquisa identificou ainda o caráter reducionista e fragmentado da formação, marcada pela ênfase na cisão entre teoria e prática, pautada na valorização dos meios, caracterizando o viés instrumental, marca da formação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Teoria Crítica da Sociedade.

RESUMEN

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade.** Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

El objetivo principal de la investigación fue el de caracterizar los abordajes de la Educación Inclusiva dentro de los cursos de licenciatura de una universidad de Bahía, que tiene una tradición de formar profesores de todas las áreas de conocimiento. La pesquisa se fundamenta, referencialmente, en la Teoría Crítica de la Sociedad, más marcadamente en los textos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin y Herbert Marcuse, buscando comprender cómo las condiciones sociales objetivas interfieren en el proceso de formación, especialmente en la formación de profesores. En cuanto al abordaje metodológico, se trata de una investigación empírica, de abordaje cualitativo de tipo “estudio de caso”, que caracteriza las concepciones de educación inclusiva de once cursos de licenciatura, de todas las áreas de conocimiento, en una universidad estatal de Bahía. Los instrumentos de recolección de datos fueron una entrevista semiestructurada hecha a siete profesores de los cursos investigados y análisis de documentos legales, además de los Proyectos Académico Curriculares de los Cursos (PACs), diagramas de flujo y programas de disciplinas. Se pudo verificar que la mayor parte de los cursos investigados no contempla una discusión sobre educación inclusiva en sus currículos y, en los cursos en los que ocurre este abordaje (Pedagogía, Educación Física y Ciencias Biológicas) éste se realiza de forma incipiente. Las concepciones de educación inclusiva presentes en las propuestas pedagógicas y en los componentes curriculares de los cursos investigados destacan el lado técnico e instrumental en el abordaje de los temas, aliado, por lo tanto, a la ideología de la racionalidad tecnológica. Ninguno de los programas analizados permitió identificar una teoría de base para subsidiar las discusiones sobre deficiencia y prejuicio. Las concepciones de los docentes acerca de la Educación Inclusiva se alinean a las propuestas de la Educación Especial. Todos los profesores afirmaron que los conocimientos referidos a la educación inclusiva no formaron parte de sus trayectorias formativas, al tiempo en que reconocieron la necesidad de un abordaje del tema en los currículos de los cursos en donde actúan. Fue posible verificar que sólo los cursos de Pedagogía, Educación Física y Ciencias Biológicas ofrecen disciplinas obligatorias e/u optativas relacionadas al objeto de estudio. Sobre las concepciones de los docentes a respecto de la Educación Inclusiva es posible afirmar un alineamiento a las propuestas de la Educación Especial. También se identificó el hecho de que las disciplinas de Pasantía Curricular Supervisada y el Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID), se encuentran centradas en un abordaje de las cuestiones que se refieren a la educación inclusiva. La investigación identificó aún el carácter reductor y fragmentado de la formación, marcada por un énfasis en la cisión entre teoría y práctica, pauta en la valorización de los medios, caracterizando un giro instrumental, marca de la formación en la contemporaneidad.

Palabras-clave: Formación de profesores. Educación Inclusiva. Teoría Crítica de la Sociedad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns (com e sem AEE) e em classes especiais.....	36
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Trabalhos apresentados no GT-15 da ANPED (2005 a 2017) sobre formação de professores e educação inclusiva.....	29
Quadro 2 - Disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, relacionados à educação das pessoas com deficiência.	126
Quadro 3 - Ementas dos cursos de licenciatura nas quais estão presentes os descritores utilizados na pesquisa.	129
Quadro 4 - Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das entrevistas ...	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CAIS	Centro de Apoio à Inclusão Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CaQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DV	Deficiência Visual
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada
INCLUIR	Programa Acessibilidade na Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAC	Programa Acadêmico Curricular
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESPECIAL OU INCLUSIVA? IMPORTÂNCIA DA TEORIA PARA COMPREENSÃO DOS CONCEITOS	35
1.1. O QUE HÁ DE ESPECIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL?	39
1.2 O QUE MOTIVA A DEFESA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL?	57
2. QUANDO A AUSÊNCIA DO PENSAR CEDE LUGAR AO PRECONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO ESTEREOTIPADO.....	67
2.1 MECANISMOS SOCIAIS E PSÍQUICOS RELACIONADOS AO PRECONCEITO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	68
2.2 TERIA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERESSE PELO ESTUDO DO PRECONCEITO?.....	75
3. A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO	80
3.1 CULTURA, TÉCNICA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO	81
4. FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.....	88
4.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE ADMINISTRADA	88
4.2 FATORES QUE PODEM LIMITAR A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	93
4.3 O LUGAR DA TEORIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA	97
5. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	102
5.1 ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	102
5.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO: PRODUÇÃO DE TRABALHOS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	106
6.1 SOBRE A ABORDAGEM	116
6.2 SOBRE O CAMPO DA PESQUISA	117
6.3 COLETA DE DADOS	118
6.3.1 O percurso da pesquisa.....	118
6.3.2 Sujeitos da pesquisa	119
6.3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	120
6.4 ANÁLISE DOS DADOS	122
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123

7.1 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	123
7.2 ANÁLISE DOS FLUXOGRAMAS, EMENTAS E PROJETOS ACADÊMICOS CURRICULARES (PACS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA	124
7.2.1 Identificação das disciplinas que contemplam a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial em seus títulos.....	125
7.2.2 As disciplinas sobre Educação Inclusiva e especial: análise das ementas	130
7.2.3 As disciplinas de Libras	135
7.2.4. Análise dos Projetos Curriculares dos cursos de licenciatura	136
7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	141
7.3.1 Formação docente	142
7.3.2 Concepção de deficiência.....	148
7.3.3 O papel da instituição no fomento às práticas inclusivas.....	157
7.3.4 Sobre a prática (ou a práxis?) possível.....	168
7.3.5 Especial ou inclusiva? Relacionando teoria e compreensão de conceitos	189
7.3.6 Os licenciandos e a educação inclusiva: percepções do professor formador	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS	230
APÊNDICES	260
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	260
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	262

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado, nos mais diversos setores sociais, um crescente movimento em torno da discussão sobre a Educação Inclusiva. É possível presenciar, cada vez mais, a inserção da pessoa com deficiência e demais minorias em salas de aulas regulares, muito em função das orientações e políticas públicas adotadas no país, nas duas últimas décadas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos que necessitam da educação especial como parte do processo de inclusão na educação básica são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, transtorno do espectro autista e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação. A partir da definição dessa Política, a educação especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino que efetiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, oferecendo serviços e recursos aos alunos, identificados pela própria Política como “público alvo da educação especial” (BRASIL, 2008, s/p). Destaca ainda, que a responsabilidade pelo AEE é do professor especialista que deve atuar conjuntamente com o docente da sala regular.

A partir do que a própria Política indica, a educação especial passa a assumir uma perspectiva inclusiva para o atendimento dos alunos com deficiência, tendo no AEE, agora realizado nas escolas regulares, a materialização dessa inclusão. A adoção do termo *inclusiva* para definir a perspectiva da Política, está relacionada, ainda que de maneira formal, aos movimentos da sociedade que lutavam por igualdade de direitos. Além disso, o movimento em defesa da educação inclusiva estava sendo fomentado por vários países do mundo, de modo que a orientação por uma escola inclusiva assumiu um caráter internacional. Nesse sentido, merece destaque a influência dos diversos eventos internacionais, dentre eles, o ocorrido em Salamanca, na Espanha, em 1994 e que reuniu 92 governos e 25 organizações internacionais, que admitiram a urgência da ampliação do ensino a todas as pessoas, considerando suas diferentes necessidades e características. Assim, tal como proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação deveria abranger as pessoas pertencentes a minorias étnicas, culturais e linguísticas, imigrantes, crianças de grupos marginalizados e, crianças com necessidades educacionais especiais.

O Brasil, como signatário do documento, assumiu o compromisso. No entanto, apesar do discurso favorável à educação inclusiva, o que tem se materializado em muitas escolas é a manutenção da educação especial (INEP, 2017a; 2018). Assim, o país, apesar do

compromisso assumido em Salamanca, e da adoção do termo *perspectiva inclusiva* no título de sua principal política, pouco tem avançado na efetivação de uma escola que respeite as diferenças e combata o preconceito.

Diante do exposto, consideramos que o título da política, traz em si elementos contraditórios: é *especial* para delimitar, mas é *inclusiva* para atender as determinações e movimentos mais gerais da sociedade. Considerando que no pensamento operacional, parece haver um alinhamento entre a palavra e o que ela descreve, consideramos necessário entender o significado do conceito *especial*, apontando os limites e/ou as contradições que ele pode revelar.

Mesmo considerando que a Política trouxe contribuições importantes para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, a expressão educação especial carrega consigo a marca da segregação, pois já circunscreve o lugar do *especial*, sugerindo, assim, uma diferenciação do restante das pessoas. A crítica ao referido termo não pretende desconsiderar o quão fundamental foi, em um determinado momento, a delimitação de um espaço na educação das pessoas com deficiência. Entretanto, o termo sugere uma adjetivação perigosa nos dias atuais, sobretudo porque pode indicar a falsa ideia de que estas pessoas tão especiais sequer necessitam que seus direitos mais fundamentais sejam observados, principalmente na questão da ocupação ou do uso dos mais diversos espaços. Outra derivação do termo em análise é o *especializado*, que vai nomear a forma de atendimento, bem como o professor responsável pela educação, aliás, pelo *atendimento* do aluno com deficiência. Se observarmos com atenção a frase anterior, é possível reconhecer quão forte é a presença do modelo médico, quando se faz menção à educação das pessoas com deficiência, sendo representado, aqui, pelos termos *atendimento* e *especializado*.

Ao longo dos anos, mesmo defendendo um discurso favorável à Educação Inclusiva, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não desvinculou o termo *especial* do seu discurso e da própria legislação. Além disso, o MEC manteve a Secretaria de Educação Especial (SEESP) até o ano de 2011, quando em seu lugar, perante o decreto n.7.480/2011, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Uma das quatro diretorias da SECADI é a *Diretoria de Políticas de Educação Especial*. Pelo exposto, apesar da manifestação favorável à educação inclusiva, o MEC acaba justificando a presença da Educação Especial em suas políticas e ações.

A crítica feita ao termo *especial* não significa um posicionamento contrário ao AEE, nem a negação da necessidade dos atendimentos. Pelo contrário, um AEE devidamente planejado, não segregado, considerando as necessidades específicas dos alunos, é fundamental

para a educação, não apenas das pessoas com deficiência, mas para todo aluno que apresente dificuldades ao longo do processo educativo. Concordamos com Stainback e Stainback (1999), quando afirmam que o que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber atendimento especializado, mas sim oferecer o atendimento que necessitam em ambiente não segregado.

É urgente discutir uma forma de educação contrária à segregação e que tenha como meta a aprendizagem de todos. Uma educação que explore, mesmo considerando os limites sociais, outras formas de aprendizagem, possibilitando o contato e a experiência com o outro.

Os problemas de aprendizagem não são exclusivos das pessoas com deficiência, visto os altos índices de evasão e repetência que, em última instância, são o reflexo de uma educação que precisa ser (re)pensada. A discussão da escolarização das pessoas com deficiência tem colaborado para desnudar os problemas da educação brasileira, que historicamente vem apresentando sinais de ineficiência.

As leis e ações que postulam a educação inclusiva não têm conseguido reprimir a crise instalada nas escolas brasileiras, que, por não conseguirem resistir à barbárie gerada na sociedade, vêm gradualmente se igualando a ela. Atualmente, os problemas sociais que se apresentam também estão presentes em seu interior, e, para se proteger e se resguardar dos perigos e inseguranças do mundo ao seu redor, a escola tende a se fechar e a ficar imersa na sua própria realidade. (SILVEIRA; SILVA, 2013, p. 108-109).

Outra questão que pode enfraquecer a luta pela inclusão está relacionada ao movimento da integração. No entanto, antes de caracterizar a integração relacionada ao movimento pela inclusão das pessoas com deficiência, apresentaremos o conceito de integração e adaptação, trazido por Adorno em *Teoria de La Seudocultura e Introdução à Sociologia*, respectivamente. Temos clareza que o conceito de integração apresentado por Adorno (1986) é distinto do que se refere à integração das pessoas com deficiência. O objetivo aqui é mostrar a relação entre integração e adaptação apresentado pelo frankfurtiano e, pensar em que medida os conceitos apresentados por Adorno (1986; 2008a) podem indicar algum tipo de aproximação com aqueles relacionados à inclusão.

[...] Pero mientras que no ha cambiado nada decisivo en cuanto al fundamento económico de las relaciones, antagonismo entre el poderío e impotencia económica ni, por tanto, en cuanto a los límites objetivamente fijados de la formación cultural, la ideología se ha transformado de un modo proporcionalmente más radical: enmascara ampliamente la escisión, incluso ante quienes tienen que soportar su peso y han quedado envueltos en la red del sistema durante los últimos cien años -y el término sociológico para ello se llama **integración**. [...] y se provee a las masas, a través de innumerables canales, de bienes de formación cultural que, por neutralizados

y petrificados, ayudan a mantenerse en su postura a aquellos para los que no hay nada demasiado elevado ni caro. **Lo cual se consigue al ajustarse el contenido de la formación, sobre la base de los mecanismos del mercado, a la conciencia de quienes han sido excluidos del privilegio de la formación cultural** -y a los que habría que modificar como primer paso de ésta. (ADORNO, 1986, p.181 grifo nosso).

Se, de um lado, o conceito de integração é visto como ‘subordinação a uma visão de conjunto’ e como configuração racional de unidades cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração, desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microscópicas do todo. (ADORNO, 2008a, p. 124).

Conforme podemos verificar nos fragmentos acima, Adorno (1986; 2008a) destaca que a integração corrompeu tanto a experiência quanto a formação dos indivíduos. O grande risco dessa proposta é que o sujeito se sente parte, quando de fato não é. Certo nível de integração, por exemplo, pela via do consumo, oferece uma sensação de pertencimento gerando um conformismo que é traduzido na impressão de que tudo funciona bem. Assim, a aquisição de bens de consumo já é suficiente para que as pessoas se sintam integradas a uma classe da qual nunca fizeram parte e, provavelmente, nunca farão. Mesmo assim, defendem os interesses desta classe da qual não participam e que as oprime.

No que tange à educação das pessoas com deficiência, não é possível desconsiderar que a integração foi o primeiro movimento, que possibilitou o acesso destas pessoas às escolas regulares. No entanto, as críticas são feitas, já que os alunos com deficiência que passaram a frequentar a escola regular, experimentaram (e ainda continuam experimentando) situações discriminatórias e segregadoras. Isso se deu, principalmente, porque o aluno com deficiência era considerado responsável por seu insucesso, visto que as condições da escola não eram questionadas ou problematizadas. No que é possível aproximar o conceito de integração escolar, com aqueles apresentados por Adorno nos fragmentos acima, ambos promovem uma falsa sensação de pertencimento.

Para Ainscow (2009), programas integrados já adotaram o caráter de aulas especiais dentro de escolas regulares. No entanto, o autor destaca que, apesar da inserção desses alunos, não houve mudança na organização escolar, nem em termos estruturais, nem pedagógicos.

Mantoan (2003) afirma que, na integração, havia uma inserção parcial, porque os serviços destinados ao aluno com deficiência, mesmo que ele estivesse na escola regular, eram segregados:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que

estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p. 15-16).

Em relação à inclusão, Mantoan (2003) destaca que ocorre uma mudança de perspectiva, “pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16). Para Stainback e Stainback (1999), o motivo mais importante da educação inclusiva “é o valor social da igualdade” e o entendimento de que “[...] apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 26-27)

Considerando as contradições dos conceitos, é possível verificar que a definição de integração pensada por Mantoan (2003), apresenta muitos elementos que se aplicam perfeitamente ao conceito de educação inclusiva. Isso pode ser percebido pela utilização dos termos: *individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais*. Tal constatação tem o objetivo de chamar atenção para um falso entendimento, que é disseminado pelo governo e pelos documentos por ele produzidos, com o objetivo de sustentar uma ideia de uma temporalidade linear, responsável pela percepção de que a educação das pessoas com deficiência passou por fases, bem delimitadas, que podem ser assim resumidas: segregação, integração e inclusão. De acordo com esse entendimento, estaríamos vivendo a fase da inclusão.

Nesse sentido, a defesa pela escola inclusiva, não pode prescindir à crítica, capaz de reconhecer que práticas segregadoras continuam a existir, sobretudo, nas escolas regulares amparadas por discursos inclusivos. Assim, é urgente que as demandas sociais em prol da educação que considere a segregação e a violência, expressas em práticas consideradas inclusivas, sejam (re)conhecidas, para que possam ser estudadas e enfrentadas. Se tais demandas remetem à formação dos indivíduos, não é menos verdadeiro que devam também ser consideradas pelos cursos de formação de professores, sobretudo porque estes profissionais têm um papel importante, no enfrentamento das diversas formas de violência manifestadas nas escolas. Não queremos com isso afirmar que esta é uma tarefa exclusiva dos professores, mas seria ingênuo não reconhecer a função desses profissionais, especialmente se considerarmos que “[...] algumas questões referentes à educação inclusiva de alunos com deficiência e à formação de professores (as) permitem identificar os desafios à prática docente inclusiva na escola [...]” (COSTA, 2015a, p. 151).

Por outro lado, as pessoas que são contrárias à educação inclusiva, argumentam que o termo *inclusiva* agrega uma variedade de segmentos de pessoas excluídas, que, segundo os defensores da educação especial, podem tirar o foco das pessoas com deficiência. Como a educação inclusiva ganha força a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), apresentaremos aqui, um de seus princípios:

O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994, s/p).

Como é possível verificar, os grupos que, segundo os defensores da educação especial, podem concorrer com as pessoas com deficiência pelo direito a uma educação de qualidade, são aqueles que historicamente também ficaram fora da escola. No entanto, este é um argumento que não pode ser considerado como o principal, já que a questão envolve vários aspectos e sutilezas, dentre eles a própria reestruturação da escola comum e, sobretudo, das instituições e dos profissionais especializados. Para Mantoan (2006), existem alguns entraves que impedem o sucesso da educação inclusiva, dentre os quais a autora destaca:

[...] a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como os das pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2006, p. 24).

Diante do exposto até esse momento do texto, parece claro que se contrapor à educação inclusiva é se contrapor a uma educação que reconhece e contempla os direitos humanos, ainda que saibamos dos desafios impostos por esta sociedade que tem na exclusão e na negação de direitos a base de sua constituição. Nessa perspectiva, é fundamental que os processos formativos possam superar uma formação cindida entre teoria/prática, bem como na centralidade de técnicas e recursos, dos meios em detrimento dos fins; enfim, que seja capaz de fazer a crítica à própria formação, que mais instrumentaliza do que conscientiza.

Os processos formativos têm fracassado não só em relação à educação das pessoas com deficiência. Os números do Atlas da Violência, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), são assustadores e nos fazem pensar no

chamamento de Adorno (1995a) para que Auschwitz não se repita. A violência é brutal e seletiva: atinge, predominantemente, a população negra, jovem e de baixa escolaridade que continua representando a maior parte das vítimas de homicídios no país. Além destes, as mulheres, especialmente as mulheres negras, também são vítimas dessa barbárie generalizada: no período de 2005 a 2015, houve um crescimento de 22% da mortalidade dessas mulheres. O documento destaca a violência contra os jovens brasileiros, numa seção intitulada “Juventude Perdida”, evidenciando que, além das vidas ceifadas, estes jovens são expostos à falta de oportunidades educacionais e laborais.

É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade [...]. Enquanto isso, a sociedade, que segue marcada pelo temor e pela ânsia de vingança, parece clamar cada vez mais pela diminuição da idade de imputabilidade penal, pela truculência policial e pelo encarceramento em massa, que apenas dinamizam a criminalidade violenta, a um alto custo orçamentário, econômico e social. (IPEA, 2017, p. 26).

Diante desses dados e das situações a que somos expostos cotidianamente, é necessário refletir sobre o quão danificados estão os processos formativos. Marcuse (2015) fala desta sociedade irracional em que vivemos e afirma que “se tentarmos relacionar as causas do perigo ao modo pelo qual a sociedade está organizada e organiza os seus membros, nós somos imediatamente confrontados com o fato de que a sociedade industrial avançada se torna mais rica, maior e melhor ao perpetuar o perigo” (MARCUSE, 2015, p. 31). A formação que teria potencial para refletir sobre as contradições desta sociedade não avança, pois as agências responsáveis pelos processos formativos, sejam eles culturais ou educacionais, atendem exatamente a essa lógica perversa. Nesse sentido, Marcuse (2015) destaca a necessidade de distinção entre verdadeira e falsa consciência, bem como dos interesses reais e imediatos. De acordo com o autor, enquanto estivermos enredados por falsas necessidades, que são infligidas pela própria sociedade, não nos libertaremos:

[...] Toda libertação depende da consciência da servidão e o despertar dessa consciência se vê impelido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornaram-se próprias do indivíduo. O processo sempre substitui um sistema de pré-condicionamento por outro; o objetivo máximo é a substituição de falsas necessidades pelas verdadeiras, o abandono da satisfação repressiva. (MARCUSE, 2015, p. 45-46).

A própria formação fomenta, cada vez mais, o desejo por falsas necessidades: os processos pedagógicos, por exemplo, valorizam cada vez mais os aparatos tecnológicos e as novidades metodológicas. Em relação à educação inclusiva, é como se esses aparatos se configurassem, por si só, nos próprios requisitos para minimizar as diferenças e favorecer a aprendizagem dos alunos. Favorecem a inserção, apesar da frieza e da intolerância, facilmente observadas nos processos educativos, especialmente daqueles que são considerados diferentes. Por outro lado, as tecnologias assistivas¹ têm papel fundamental para as pessoas com deficiência, pois possibilitam sua autonomia e independência.

Uma pesquisa realizada por Meneses e Pedrossian (2013), com o objetivo de verificar se existe relação entre inclusão escolar e preconceito, apontou que o sentimento de frieza esteve presente não somente na relação com os alunos em situação de inclusão, mas se estendeu a outras crianças, levando as autoras a questionarem sobre o papel dos processos formativos, pois “[...] precocemente, aprende-se a rejeitar o outro” (MENESES; PEDROSSIAN, 2013, p. 130). Nessa mesma direção, Crochik et al. (2013a) investigaram quatro escolas de ensino fundamental (duas públicas e duas particulares) na cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar se há relação entre o grau de educação inclusiva e a manifestação do preconceito. Entre os dados encontrados, cabe destacar que foram identificadas situações de segregação e marginalização em relação aos alunos em situação de inclusão. Entre as situações de segregação a pesquisa destacou “o fato de se retirar esses alunos de sala de aula para que fizessem atividades distintas das dos demais” (CROCHÍK et al., 2013a, p. 146). Já em relação às manifestações de marginalização, estes alunos eram escolhidos por último para fazer parte das equipes esportivas e dos grupos de trabalho, (CROCHÍK et al., 2013a).

Considerando a dialética expressa nas relações sociais, é possível pensarmos uma educação que se contraponha aos modelos existentes. O que se propõe não é a substituição de um modelo por outro, mas uma educação que possibilite a crítica ao que está posto. Adorno (1995b) nos alerta sobre as resistências encontradas no processo de emancipação, já que é objetivo da própria sociedade manter o homem não emancipado. Nesse sentido, apesar das inúmeras resistências, a formação que possibilita suscitar a autorreflexão não acontece. Como

¹ De acordo com Galvão Filho e Miranda (2012) “na perspectiva da educação inclusiva, esta Tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais. São exemplos de TA na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 250).

a sociedade é contraditória, é possível pensarmos em movimentos, ainda que tênues, que valorizem ou proponham uma nova forma de educação. A proposta inclusiva, que tem em suas bases a luta por direitos e oportunidades para todas as pessoas, pode se configurar numa outra forma de pensar a educação. Talvez por esta razão, vem sofrendo relutância de diversos segmentos ao longo do tempo, inclusive da própria escola.

Como nossa sociedade é contraditória, experiências que valorizem o respeito à diversidade dos alunos, são possíveis. Nesse sentido, alguns estudos apontam (ALMEIDA, 2013; COSTA, 2011; CROCHÍK, 2001; 2013; MANTOAN, 2011; PEDROSSIAN et al., 2008; STAINBACK e STAINBACK, 1999) que a presença de alunos com deficiência nas salas regulares possibilita a experiência e a compreensão da diferença como uma característica humana. Apesar disso, alguns pesquisadores (ESTEVES; CRUZ; BERTELLI, 2013; MATURANA; MENDES, 2015, 2017; MENDES, 2017; MENDES et al., 2010; MENDES; MATURANA, 2016) ainda defendem a educação segregada, muito comumente materializada nas instituições especializadas. Mesmo sabendo que numa sociedade de classes como a nossa a inclusão não se efetiva, a defesa por uma escola inclusiva é um objetivo a ser constantemente perseguido, porque além de ser um direito social e humano, ela defende a convivência com a diversidade e possibilita a compreensão e o respeito pelas diferenças, aspectos fundamentais para o enfrentamento do preconceito. Corroboram com essa ideia, Dias et al. (2013):

A constatação de que a implementação da educação inclusiva pode também transformar-se em ideologia não deve servir como argumento contrário à educação inclusiva. É necessária a explicitação das contradições deste processo para consolidar suas conquistas bem como explicitar as fragilidades que impedem uma ruptura de fato com a educação baseada em hierarquias e classificações de desempenho. (DIAS et al., 2013, p. 163).

Os argumentos utilizados por aqueles que defendem a educação especial são muitos e das mais variadas ordens: a ausência de recursos materiais, a falta de acessibilidade (arquitetônica e curricular), o falso pretexto dos riscos de que os alunos com deficiência sejam expostos na escola comum, a qualidade do AEE, a formação de professores, entre outros. Dentre os aspectos citados, o foco do nosso estudo foi pensar a formação inicial dos docentes que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio, visto que, de acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2018), o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classe comum passou de 71,7% em 2013, para 86,8% em 2017.

Apesar do aumento nas matrículas, é preciso considerar que muitos alunos ainda frequentam as classes especiais. Os dados indicam ainda que, no ano de 2017, 9,1% dos alunos frequentaram “classes especiais exclusivas”, (INEP, 2018, p. 10).

Considerando estes dados, é relevante analisar os aspectos que orientam a formação docente, visto que a atuação desse profissional é fundamental na constituição de práticas escolares inclusivas. As lacunas na formação de professores não podem ser resumidas ao preparo docente para lidar com os alunos com deficiência, até porque não existe uma formação ideal ou específica que contemple as individualidades de cada aluno (independentemente se deficiente ou não), ou que possa prever cada situação vivida na escola. Nessa direção, essa justificativa não se sustenta, pois sua utilização reforça a ideia de que o professor não está preparado, no sentido da formação, para muitas outras coisas. Além disso, essa formação que os professores alegam não ter, remete a uma contradição: se a diversidade é inerente à espécie humana, por que a reivindicação dos professores é sempre direcionada aos alunos com deficiência? Será que tem a ver com as concepções sobre o padrão de normalidade imposto? Será que está relacionada à identificação negada pela fragilidade que muitas vezes esses alunos expõem? Crochík (2011a) nos ajuda a pensar nessas questões, ao afirmar:

O paradoxal é que a fragilidade deveria, no nível cultural, gerar a solidariedade e não a agressão. Esse paradoxo, no entanto, é desfeito quando percebemos que a fragilidade, com a qual inconscientemente o preconceituoso se identifica com sua vítima, poderia significar o abandono de si mesmo frente ao ideal introjetado e que **só é solidário aquele que se permite se ver como o outro, ou seja, identificar-se com esse outro sem anular ou ocultar essa identificação. Aquele que é diferenciado consegue perceber o mesmo no diverso, o indiferenciado não.** Quanto maior a indiferenciação maior, também, deve ser a distância a ser dada do objeto de identificação. (CROCHÍK, 2011a, p. 86, grifo nosso).

Diante do panorama apresentado até aqui, é crescente o número de pesquisas que revelam as lacunas na formação do professor e a relação desta formação com a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. (COSTA, 2011, 2012, 2013, 2015a; CROCHÍK et al., 2011; MANTOAN, 2005; MENESES; PEDROSSIAN, 2013; MICHELS, 2005; PIMENTEL, 2012; SILVA, 2006a, 2007a, 2015; SILVEIRA; SILVA, 2013;). Para Silveira e Silva (2013) e Meneses e Pedrossian (2013), é fundamental romper com uma formação pautada na concepção de homogeneidade dos alunos, que tende a considerá-los como idênticos em seus variados aspectos.

A noção de homogeneidade tem permeado a prática educativa, de modo que a compreensão de uma proposta inclusiva é obstada. Patto (2007a) afirma que “o ideal de

homogeneidade persegue os educadores contemporâneos” (PATTO, 2007a, p. 249). A busca por um padrão, ou por modelos ideais, vai desde o que se deseja em relação ao comportamento dos alunos, até os sistemas de avaliação, invariavelmente levando à anulação das diferenças. Nesse contexto, o indivíduo que se afasta do modelo idealizado passa a ser considerado diferente, especial, ou gerador de conflitos, requerendo uma educação diferenciada daquela que a escola comum é capaz de oferecer.

Moura e Franciscatti (2013) alertam que “toda práxis, inclusive a práxis educativa, que se apresenta sob o desespero de harmonizar o que se encontra em conflito se torna impotente [...]” (MOURA; FRANCISCATTI, 2013, p. 169). Esse tipo de pensamento, (re)produzido *pela e na* escola, além de impedir a possibilidade de uma convivência respeitosa com todos os sujeitos, paralisa a experiência e, conseqüentemente, o pensamento. Assim, fica evidente a incapacidade de se refletir sobre as condições sociais objetivas como geradoras de desigualdades, bem como não considera a função da escola no que tange, especialmente, ao atendimento das diversidades. Aos alunos é transposta a responsabilidade por esse comportamento que foge às normas estabelecidas, e o insucesso, por conseguinte, é atribuído àqueles que não conseguem se adequar. Nesse mecanismo, a escola não (re)pensa as suas ações e termina (re)produzindo uma prática heterônoma e excludente, portanto, violenta.

Esse modelo padronizado, disseminado nas práticas educativas é validado nas avaliações médicas, que definem quem é considerado normal. A abordagem médica permanece orientando e definindo práticas pedagógicas, inclusive em escolas consideradas inclusivas. Nesse contexto, os laudos médicos são ferramentas amplamente utilizadas para caracterização dos alunos que fogem do padrão estabelecido pela escola, além de oferecerem certa segurança e conforto aos docentes que trabalham com esses alunos. Por estas razões, é bastante usual encontrar discursos nas escolas do tipo: “agora, o aluno X tem laudo, dá para saber o que ele tem”, “depois do laudo, foi muito mais fácil trabalhar com o aluno Y”. Diferentemente do que se espera de uma escola, as ações pedagógicas que deveriam orientar os processos de ensino e aprendizagem são sobrepujadas em razão de laudos, diagnósticos e, conseqüentemente, da medicalização que ajusta o comportamento dos alunos desviantes.

Viégas et al. (2014) chamam atenção para o aumento dos diagnósticos médicos nas escolas. Para as autoras, o “novo mito medicalizante” tem ganhado notoriedade no meio educacional, ao passo que “desresponsabiliza questões políticas, históricas e sociais, transformando as dificuldades de escolarização (problema que atinge uma massa considerável no Brasil), em doença individual. **Assim, as intervenções acontecem sobre as pessoas, e a escola oferecida continua a mesma [...]**” (VIÉGAS et al., 2014, p. 10, grifo nosso). Esse

cenário é ideal para reforçar a falsa necessidade de instituições especializadas ou classes especiais, além da presença de especialistas que assumem a condução do trabalho pedagógico, função que, obviamente, cabe aos professores. Com essa prática, a escola julga que o conhecimento médico é suficiente para respaldar suas ações, reforçando, portanto, a exclusão de muitos alunos.

Esse cenário tem sido relatado por muitos pesquisadores brasileiros. Em recente pesquisa, Leite, Borelli e Martins (2013) afirmaram que as produções científicas brasileiras relacionadas à Educação Inclusiva “amparam-se no viés clínico ao discutir as questões sobre a educação de alunos com deficiências” (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013, p. 69), deixando de lado, portanto, as potencialidades desses sujeitos. O próprio estado parece estar alinhado com este viés clínico. Dias et al. (2013) relataram que as escolas municipais de Diadema – SP, recebem orientação do Centro de Apoio à Inclusão Social (CAIS), um serviço de apoio às escolas direcionado para a inclusão de alunos com deficiência. Segundo a pesquisa, o CAIS pauta seus serviços em atendimentos individualizados, laudos e diagnósticos, revelando a elevada presença da abordagem médica nas escolas pesquisadas. As pesquisas de Michels (2005a, 2006), Crochik et al. (2011), Meneses e Pedrossian (2013), Silva, Santos e Dourado (2014), Mantoan (2015), Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), apresentam resultados na mesma direção, reafirmando a prevalência da abordagem médica, da cultura dos laudos e da medicalização de alunos que não se encaixam no padrão desejado pela escola.

Apesar das dificuldades que se apresentam, deve ser destacado que o cenário educacional brasileiro vem sendo amparado por uma gama de pareceres, resoluções e decretos (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2002; BRASIL, 2008) que enfatizam a necessidade da inserção do aluno com deficiência nas classes regulares, bem como da formação docente para atuar na educação inclusiva. Embora a legislação educacional brasileira oriente a formação docente em relação à educação inclusiva, algumas pesquisas salientam que as Universidades têm tratado a inclusão de forma muito superficial nos cursos de formação de professores. Ainda em relação às políticas públicas relacionadas à inclusão, convém salientar apenas que a sua existência não significa, na prática, a efetivação das suas orientações e/ou determinações.

Pesquisas que relacionam Inclusão e Ensino Superior têm aumentado significativamente. No entanto, o foco dessas pesquisas está relacionado, de modo geral, às condições gerais da inserção e da permanência de alunos com deficiência nas Universidades. Na área de formação, as pesquisas são mais escassas.

Embora a necessidade formativa para a inclusão de alunos com deficiência seja comum aos docentes de todas as áreas, as pesquisas no campo da educação inclusiva têm se concentrado na formação de professores dos cursos de Pedagogia (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; MARINHO, 2016; REZENDE, 2013; SOUZA, 2013). Dessa forma, com raras exceções, verificam-se lacunas na formação docente na maioria dos cursos de licenciatura, âmbito de atuação dos docentes das disciplinas específicas, demandando pesquisas que contribuam de forma mais ampla para mudanças no cenário educacional.

Nessa perspectiva, constata-se uma carência de pesquisas que discutam de que maneira as licenciaturas vêm tratando a Educação Inclusiva em seus currículos. Ao se observar, por exemplo, os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15), disponíveis no *site* da Associação, verifica-se que discussões sobre Educação Inclusiva, relacionadas aos cursos de licenciaturas das áreas específicas são bastante escassas (QUADRO I). Dos 197 trabalhos² publicados no GT 15, no período de 2005 a 2017, apenas nove (4,6%) se detiveram a pesquisar a formação inicial de professores. Destes, a metade estava relacionado à análise da formação de pedagogos.

Quadro 1: Trabalhos apresentados no GT-15 da ANPED (2005 a 2017) sobre formação de professores e educação inclusiva.

EVENTO	TÍTULO	AUTOR (ES)
38ª ANPED (2017)	<i>Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva, forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura.</i>	AGAPITO, J.; RIBEIRO, S.M. (2017)
37ª ANPED (2015)	<i>A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente.</i>	LOCKMAMN, K; MACHADO, R.B; FREITAS, D.D.(2015)
	<i>A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o</i>	BRABO, G.M.B. (2015)

² Foram contabilizados apenas os trabalhos apresentados em forma de comunicação oral.

	<i>professor formador.</i>	
34ª ANPED (2011)	<i>A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor formador.</i>	OLIVEIRA, A.F.T. de (2011)
32ª ANPED (2009)	<i>Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.</i>	LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; MACHADO, F.C. (2009)
	<i>Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos</i>	POSSA, L.B.; NAUJORKS, M.I. (2009)
28ª ANPED (2005)	<i>Universidade, educação especial e formação de professores.</i>	ALMEIDA, C. E. M. de (2005)
	<i>Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial.</i>	MICHELS, M.H. (2005b)
	<i>Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais.</i>	MOREIRA, L. C.(2005)

Fonte: Dados coletados no *site* da ANPED, 2017.

A partir da análise dos trabalhos publicados nas edições destas reuniões, foi possível verificar o movimento do objeto ao longo do tempo. Fica clara, por exemplo, a mudança na nomenclatura dos termos utilizados na área: o termo deficiente mental, que tem alta incidência nos trabalhos publicados entre os anos de 2005 a 2009, passa a ser progressivamente substituído, a partir de 2011, por deficiência intelectual; o termo necessidade educacional especial vai sendo substituído por deficiência. Entretanto, algumas temáticas não se alteraram: entre elas, podemos destacar as relacionadas à educação de surdos (21%) e ao Atendimento Educacional Especializado (7,7%).

Outro aspecto chama atenção em relação aos trabalhos apresentados no GT 15: discute-se educação inclusiva, mas as condições objetivas que geram a exclusão são pouco problematizadas, com apenas um trabalho sobre o tema preconceito como objeto de análise (SILVA; SANTOS, 2011). Este resultado pode indicar lacunas em relação a vários aspectos importantes, incluindo uma base teórica sólida que possibilite um debate que avance além da mera descrição das condições de acessibilidade, e também uma análise mais ampla das políticas públicas e das metodologias adequadas. Sem uma crítica a esta sociedade e às condições que geram e perpetuam as desigualdades de toda ordem, a produção acadêmica pode se resumir apenas a descrições e análises de situações.

Um trabalho apresentado na última Reunião Nacional da ANPED (2017), objetivou conhecer as produções científicas publicadas no GT 15 da ANPED no período de 2005 a 2015. Dentre os resultados apresentados, um deles chama bastante atenção:

O número expressivo de trabalhos no indicador “Sem definição pelo autor” justifica-se pela falta de definição explícita dos pesquisadores em relação à perspectiva teórica que embasa seus estudos; destaca-se que em alguns deles há autores referências cujas perspectivas teóricas são de natureza epistemológica diferenciada. (THESING; COSTAS, 2017, p. 19).

O resultado apresentado pelas autoras supracitadas aponta para uma questão grave, e diz respeito à fragilidade teórica identificada nos trabalhos da área de educação inclusiva. Para ilustrar a gravidade da questão, treze correntes teóricas foram identificadas nos trabalhos mapeados por Thesing e Costas (2017), mas se somarmos a totalidade dos trabalhos pertencentes a dez destas categorias (entre elas podemos citar a teoria crítica, estudos culturais, estudos sobre currículo) não ultrapassa a quantidade de trabalhos que não tem uma perspectiva teórica definida. A ausência de uma teoria de base implica no desconhecimento de questões fundamentais necessárias à compreensão dos princípios da escola inclusiva. Nesse sentido, não é possível desconsiderarmos o papel dos cursos de licenciatura, já que contribuem para uma formação centrada, predominantemente, nos aspectos referentes ao ensino. Esse tipo de formação favorece uma visão dicotomizada e hierarquizada dos processos – ensino x pesquisa, teoria x prática, formação inicial x formação continuada – restringindo a formação da consciência.

Nesse sentido, é urgente o reconhecimento da frágil qualificação dos cursos de licenciatura, para que as condições que obstam a formação possam ser enfrentadas. Nessa perspectiva, talvez a insistência por uma formação que valorize as diferenças e o respeito à diversidade, seja um caminho possível para que as questões gerais sejam revistas e quem

sabe, alteradas. De maneira análoga, assim como a escola está se (re)organizando, ou se (re)pensando para atender as demandas da educação inclusiva, talvez, os cursos de formação caminhem no mesmo sentido. A questão é ainda mais complexa, quando se pensa a formação de professores de áreas específicas, pois, conforme apresentamos anteriormente, as poucas pesquisas que relacionam formação docente e educação inclusiva, concentram-se na formação do pedagogo.

Assim, diante das poucas pesquisas que pensam a formação do professor de áreas específicas para a educação inclusiva, algumas consequências pouco animadoras começam a despontar no cenário educacional. A maioria dos cursos de licenciatura não contempla discussões ou trazem apenas disciplinas isoladas sobre a Educação Inclusiva, apresentadas de maneira aligeirada e reducionista (BUENO; MARIN, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014; GATTI; NUNES, 2009; MICHELS, 2011).

Considerando esse panorama, esta pesquisa justifica-se na medida em que pode contribuir produzindo conhecimento sobre a formação de professores e educação inclusiva, diante da carência de dados mais sistemáticos que contemplem a formação dos licenciandos de diversas áreas de conhecimento. Além disso, a pesquisa considera as fragilidades de uma formação centrada no ensino, portanto, de caráter reducionista, bem como enfatiza a necessidade do fortalecimento da teoria e o desvelamento das causas que fortalecem a heteronomia.

A universidade pesquisada possui trinta e três cursos de graduação: vinte e dois bacharelados e onze licenciaturas nas grandes áreas de conhecimento. Um dos pontos mais relevantes de seu papel socioeducativo está exatamente nessa abrangência de formação e possibilidade de atuação nos municípios da região. Assim, esse estudo pode apresentar um panorama de como esta Universidade está formando – em todas as áreas de conhecimento – professores para atuar num contexto de diversidade. O interesse por esta discussão está refletido no presente trabalho, que tem como objeto de estudo *a abordagem da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores*.

Reconhecendo a importância da formação de professores e a urgência de estudos que analisem a formação e a educação em suas dimensões históricas e sociais, bem como as demandas por uma formação que, para além da reprodução de modelos pedagógicos, valorize a experiência e a diversidade dos sujeitos, adotou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *como a Educação Inclusiva é abordada nos cursos de licenciatura da universidade pesquisada?*

Tendo em vista o questionamento acima, esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar as abordagens da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura da universidade

pesquisada. Ademais, se objetivou especificamente: analisar as concepções de Educação Inclusiva que integram as propostas pedagógicas e os componentes curriculares dos cursos pesquisados; identificar nos documentos dos cursos e nos discursos dos docentes pesquisados, intenções e iniciativas relacionadas à abordagem da Educação Inclusiva; compreender as concepções dos professores pesquisados a respeito da Educação Inclusiva.

O trabalho partiu da hipótese de que os cursos de licenciatura da universidade pesquisada incluem em seus currículos a abordagem da educação inclusiva, visto que as determinações legais, especialmente as diretrizes para a formação de professores, orientam para essa abordagem. Além disso, considerando a realidade da escola e da universidade, no que tange à matrícula de alunos com deficiência nessas instituições, espera-se que os cursos de formação de professores não desconsiderem a necessidade de pensar uma formação que respeite e valorize as diferenças dos sujeitos.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública no estado da Bahia, que tem grande tradição na formação de professores das diversas áreas de conhecimento. Como sujeitos da pesquisa, elegemos sete professores de cursos de licenciatura (modalidade presencial), que ministram disciplinas ou participam de projeto de pesquisa, ensino ou extensão relacionados à educação especial³ e/ou à educação inclusiva. Cabe esclarecer que, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

A pesquisa se apoia na Teoria Crítica da Sociedade como referência basilar para as reflexões relacionadas entre indivíduo, sociedade, formação e preconceito. Especialmente, os escritos de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin. Outros autores alinhados ao referencial da teoria crítica, muito contribuíram para a reflexão. Entre eles, destacamos Crochík, Amaral, Silva e Costa.

Este texto está organizado em sete capítulos. O *primeiro* apresenta os sentidos atribuídos ao uso do termo *especial*, utilizados nas políticas públicas e nas pesquisas relacionadas à educação das pessoas com deficiência. Além disso, o capítulo revela uma importante lacuna nas pesquisas da área, relacionada ao grande número de trabalhos e publicações que não se apoiam em uma teoria de base.

O *segundo capítulo* tece algumas considerações sobre os mecanismos sociais e psíquicos relacionados ao preconceito, bem como uma análise sobre como este tema vem

³ Durante a análise dos documentos dos cursos, disponibilizados no *site* da universidade, verificamos que algumas disciplinas traziam em seu título o termo especial. Apesar da discordância do termo, não desconsideramos os docentes que trabalhavam com tais disciplinas e/ou projetos.

sendo discutido nas publicações da área de educação inclusiva. Enfoca ainda como a formação tem enfrentado o desafio de produzir consciências que sejam capazes de confrontar a ordem social vigente, apesar do apelo das diversas instituições que reforçam sua manutenção.

O *terceiro capítulo* trata da relação entre a ideologia da racionalidade tecnológica e sua influência nos processos formativos. Assim, ao longo do capítulo são apresentadas algumas evidências de como a formação tem sido pautada por um modelo que em muito se assemelha aos padrões da indústria cultural, tais como: a uniformização dos meios técnicos, a padronização (dos gostos e dos processos), o enfraquecimento da capacidade de conceituar e a satisfação imediata das necessidades.

O *quarto capítulo* aborda a formação do indivíduo e a formação de professores a partir de conceitos centrais discutidos pelos frankfurtianos. Destacamos que a formação possível nesta sociedade tem características bem distintas da formação cultural (*Bildung*) defendida por Adorno.

O *quinto capítulo*, apresenta as principais abordagens da deficiência nos currículos dos cursos de formação de professores e destaca as tendências nas pesquisas da área.

O *sexto capítulo* corresponde à descrição do método. Serão apresentados os caminhos trilhados no trajeto da pesquisa, a descrição do campo, os sujeitos que participaram do estudo e os instrumentos de coleta de dados. Todavia, o mais importante aqui é entendermos que se há uma delimitação do lugar do sujeito e objeto, existe também uma estreita relação entre eles.

O *sétimo* e último capítulo desta pesquisa traz a análise e discussão dos dados coletados no trabalho de campo, à luz dos referenciais trabalhados nos capítulos anteriores. Para facilitar o entendimento, a análise foi dividida em três partes: perfil dos sujeitos pesquisados, análise dos documentos dos cursos de licenciatura e análise das entrevistas.

Nas considerações finais, retomamos a trajetória da pesquisa, apresentando reflexões produzidas no diálogo entre a realidade empírica e os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo.

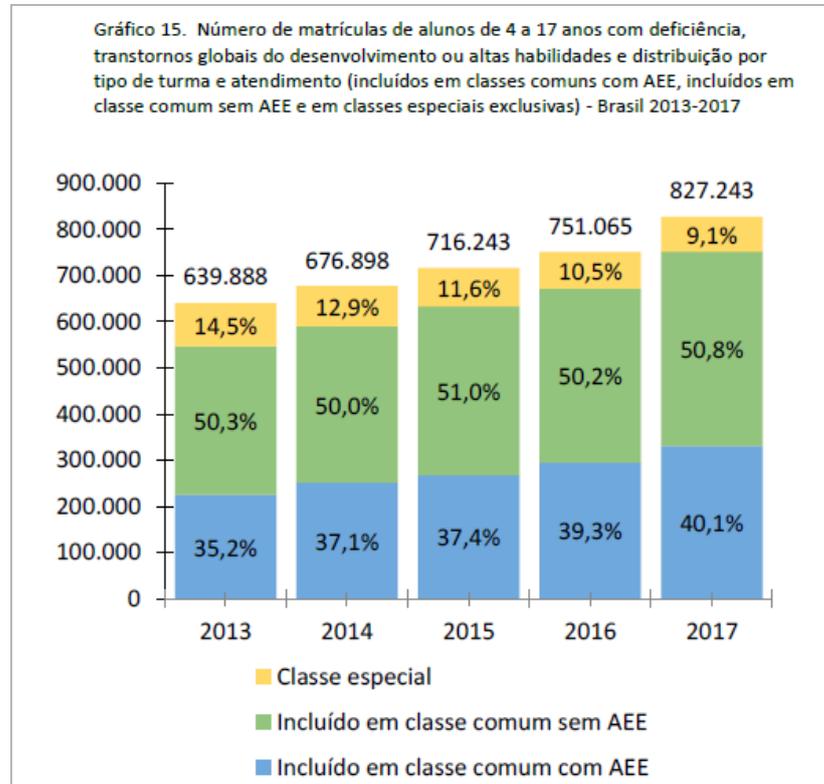
1. ESPECIAL OU INCLUSIVA? IMPORTÂNCIA DA TEORIA PARA COMPREENSÃO DOS CONCEITOS

Promover a inclusão de grupos marginalizados tem sido uma das metas principais de governos de vários países. Na defesa por práticas inclusivas, sobretudo na educação, os dispositivos legais - leis, resoluções, pareceres e decretos – muitas vezes servem como referencial para embasar as práticas escolares, bem como justificar determinados posicionamentos e ações referentes à inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares.

Apesar de toda a divulgação da mídia e dos órgãos governamentais sobre a efetivação de políticas públicas e práticas pautadas na proposição de ações inclusivas, na maioria das escolas ainda é possível observar o que autores como Aisncow (1997, 2009) e Mantoan (2011) denominam de integração. Neste processo, pessoas com e sem deficiência estudam em salas regulares, sem que haja alterações significativas na estrutura escolar, que possibilitem, aos primeiros, condições satisfatórias para sua permanência na escola. Para Mattos (2014), ainda que o modelo segregacionista seja questionado e que a integração combata o modelo médico para a compreensão da deficiência, a crítica a um modelo paralelo de educação, especial e regular, não acontece. A autora enfatiza, ainda, que, no modelo de integração, há a expectativa velada da normalização das pessoas com deficiência (MATTOS, 2014). Isso porque, na integração, não há alterações na escola para a entrada do aluno com deficiência; contrariamente, é o aluno que deve se adequar à escola. Na perspectiva integracionista, o insucesso do aluno é sempre atribuído a ele.

Os dados mais recentes, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), sistematizam a matrícula de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento em escolas comuns (com e sem AEE) e em classes especiais. Embora o número da matrícula desses alunos venha aumentando, o percentual daqueles que frequentam classes especiais ainda é significativo, conforme podemos ver na figura 1.

Figura 1 - Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns (com e sem AEE) e em classes especiais.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Assim, ainda que o discurso e os textos das políticas educacionais defendam a educação inclusiva, verifica-se que o Brasil ainda possui um grande número de classes especiais e instituições especializadas, o que caracteriza o ensino segregado.

A forma como a história da educação inclusiva vem sendo construída, especialmente em documentos oficiais (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2008) e materiais de apoio organizados pelo Ministério de Educação (ARANHA, 2004; DUK, 2006; ROTH, 2006), que circulam nas escolas, pode levar à compreensão equivocada de que, ao longo do tempo, as formas segregadas de educação foram sendo paulatinamente substituídas, chegando ao que hoje seria uma forma inclusiva de educação. Assim, existe uma ideia de temporalidade linear amplamente difundida, sobretudo na escola, que pode ser assim sintetizada: segregação, integração e inclusão. Considerando que em nosso país ainda há manutenção de classes especiais e instituições especializadas, o que reforça a segregação das pessoas com deficiência, não é possível sustentarmos essa ideia. Aliado a esse pensamento, Crochík (2003)

afirma que o progresso não é linear, e, portanto, não pode ser pensado tão somente em seu aspecto de desenvolvimento.

Além disso, tem-se a noção de que a sociedade caminha num progresso contínuo. No entanto, Adorno e Horkheimer (2006) não nos deixam esquecer que, como a sociedade é contraditória, o progresso “converte-se em regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 14). Assim, ainda que possamos testemunhar o fortalecimento de ações que caminhem para práticas inclusivas, é fundamental o reconhecimento de que espaços segregados ainda são destinados à escolarização das pessoas com deficiência.

Quando a educação reconhece as características individuais de *todos* os alunos, respeita essas características e busca responder às suas necessidades educacionais ela pode ser considerada inclusiva. Nesse sentido, as necessidades individuais dos sujeitos que aprendem não deveriam ser consideradas *especiais*, porque fazem parte da trajetória e da forma de aprender de cada educando.

Assim, quando a educação é nomeada de *especial*, correm-se dois riscos: o primeiro é considerar que as necessidades são exclusivas destes adjetivados de especiais; a segunda, e talvez a mais importante, é de ofuscar as questões que são de responsabilidade da escola e que obstam a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, os problemas da escola, que são reflexo da sociedade da qual faz parte, são secundarizados e os problemas gerais de aprendizagem deixam de ser objeto de análise. Desse modo, a questão é desfocada, os problemas da escola são ocultados e, aqueles que escapam do padrão de homogeneidade ainda defendido pelas escolas (entre esses, os alunos com deficiência) são responsabilizados pelo seu próprio insucesso. Nas palavras de Crochík (2011a), [...] “a sociedade passa a delegar para o indivíduo a responsabilidade por seus atos. Se isto, por um lado, aponta para autonomia, de outro lado, encobre as próprias condições sociais que não a permitem” (CROCHÍK, 2011a, p. 71).

A manutenção de práticas de segregação, dentro do AEE, que hoje representa a materialização do lócus da educação especial, pode estar relacionada aos sentidos atribuídos ao termo especial, que na política, ao longo do tempo, foi sendo traduzido para *especializado*.

Entre os pesquisadores, há aqueles que defendem e/ou justificam a manutenção de classes especiais e escolas especializadas, como uma forma de garantia de espaço, ou até mesmo garantia de direitos (MATURANA; MENDES, 2015, 2017; MENDES et al., 2010; MENDES; MATURANA, 2016). Além disso, alegam que o termo *inclusiva* é deveras abrangente, já que engloba além das pessoas com deficiência, alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Poderíamos concordar com tal afirmação; no entanto, por influência dos

grandes eventos mundiais⁴, atrelados aos movimentos sociais que defendem a igualdade de direitos, a educação inclusiva se estabeleceu como o segmento da educação que representa, predominantemente, a educação das pessoas com deficiência.

Tal assertiva pode ser verificada, por exemplo, no grande número de publicações acadêmicas que utilizam o termo educação inclusiva para se referir à educação das pessoas com deficiência. Para comprovar esse fato, utilizamos o descritor *educação inclusiva*, no portal de periódicos da Capes, com o objetivo de verificar se este era usado para se referir à educação das pessoas com deficiência, ou se tinha uma abrangência maior, a ponto de incluir a educação de outros grupos, tal como proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tais como aqueles pertencentes a minorias étnicas ou culturais, imigrantes, crianças de rua, entre outros. Das cem primeiras entradas, entre teses, dissertações e artigos, 99% dos trabalhos fez referência à educação das pessoas com deficiência. Para Crochík (2015a), no Brasil, os alunos com deficiência têm se tornado o principal alvo da educação inclusiva.

Mesmo tendo um posicionamento contrário ao uso do termo *especial*, para denominar a educação das pessoas com deficiência, o fato é que na política educacional brasileira, a educação especial é uma modalidade de educação. E, desde a LDB (BRASIL, 1996), passando pela própria Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), até as novas diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2015b) não se identifica, pelos menos nos termos da lei, algo que indique a superação do termo. Mesmo que o discurso caminhe na perspectiva da educação inclusiva, como aponta a própria política de educação especial em vigor, é possível afirmar que a educação especial tem lugar de destaque. No entanto, com as discussões proporcionadas nos grandes eventos como Salamanca e Jontien, bem como através de pesquisas que legitimam a educação inclusiva, é possível perceber um movimento que defende não apenas a substituição desse termo, mas ainda a superação das formas segregadas de educação, que ainda se sustentam, especialmente, pelo amparo da legislação.

Ainda que, nos seus textos, a política se mostre contrária à permanência das classes especiais e instituições especializadas, na prática elas ainda existem. Os números de sua manutenção já foram apontados neste trabalho. No entanto, sob o amparo das salas de recurso

⁴ Entre os grandes eventos, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, que ocorreu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, mais conhecida como *Declaração de Salamanca*. Participaram dessa conferência, noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, que admitiram a urgência de uma educação que atendesse a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, entre outras.

multifuncionais, práticas segregadas continuam a existir. Por isso, a nossa defesa por um AEE para *todos* os alunos, e não apenas para os alunos com deficiência.

Assim, diante das considerações acima elencadas e por não acreditarmos que o termo *especial* represente as pessoas com deficiência, conforme apresentaremos mais adiante, afirmamos que o termo educação inclusiva será adotado nesse trabalho para se referir à educação das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, buscaremos entender quais os sentidos atribuídos ao conceito *especial*, o qual, nas políticas analisadas, é utilizado para nomear uma modalidade de educação e/ou como adjetivo para se referir às pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. Para esse intento, foram analisados documentos de referência na área, especialmente aqueles publicados a partir da década de 1990, período em que a discussão sobre a Educação Inclusiva ganha força no Brasil.

1.1. O QUE HÁ DE *ESPECIAL* NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL?

O conceito *especial* é usado de diversas formas, quando faz referência às pessoas com deficiência: substituindo o tipo de deficiência de alguém e, ao mesmo tempo, reduzindo-a a sua deficiência (fulano é *especial*, ao invés de dizer, fulano tem Síndrome de Down, por exemplo); nomeando uma modalidade de educação; nos documentos oficiais, para referir-se a processos considerados inclusivos; e, nomeando linhas e grupos de pesquisas que têm como principal argumento que a delimitação ou a adjetivação de especial às pessoas com deficiência é uma forma de garantir os seus direitos.

Um fator diretamente relacionado à formação do indivíduo, diz respeito aos limites na utilização dos conceitos. Sabendo da importância que os conceitos têm, inclusive para que nos tornemos mais objetivos, pois quanto mais dominamos os conceitos, mais podemos nos expressar, é preciso destacar a forma operacionalizada com que estes têm sido utilizados. Assim, uma formação que não possibilita a reflexão, impossibilita a formação de conceitos. Nesse sentido, gostaríamos de discutir como o conceito de *especial*, atribuído às pessoas com deficiência, pode reduzir essas pessoas à sua deficiência, ao que corporalmente lhes falta.

Concordamos com Crochík (2017) quando afirma que “a palavra, o conceito, podem liberar, assim como aprisionar. Aprisionam quando fixam para controlar o que nomeiam; libertam quando outras possibilidades dos objetos nomeados puderem ser visualizadas e se tornar reais” (CROCHÍK, 2017, p. 36). A partir da análise do excerto, é possível questionar:

em que medida o termo *especial* não aprisiona a possibilidade de as pessoas se expressarem, para além das deficiências que possuem? Consideramos que o termo *especial* é um conceito que aprisiona e (de)limita as possibilidades de expressão das individualidades dessas pessoas, à medida que impossibilita a percepção do universal que há nelas, reforçando, portanto, o preconceito. Se a identificação ocorre pela “busca do universal no particular” (CROCHÍK, 2017, p. 37), parece que esse processo não ocorre na percepção que se tem em relação às pessoas com deficiência, visto que o “seu” particular está quase sempre relacionado à falta provocada, ou reconhecida na deficiência, ao passo que sua humanidade é desconsiderada, esquecida.

Neste trabalho tomaremos por base a concepção de educação especial, tão bem delimitada por Silva (2007a), quando afirma:

[...] para o senso comum, a educação especial está nitidamente relacionada às instituições especiais para educação de pessoas com deficiências. [...]. É a única modalidade do sistema educacional cuja denominação reporta-se de forma subjetiva a uma peculiaridade do sujeito, ao que lhe é próprio e inegável, por estar circunscrito às suas características pessoais. Diante disso, fica claro que o “especial” da educação está fixado no indivíduo pela deficiência, pelo limite ou pela falta. (SILVA, 2007a, p. 13, grifo nosso).

A partir da análise da elaboração acima, é possível verificar que mais de uma década depois, esta compreensão permanece atualíssima, ainda que o discurso das políticas públicas, sobretudo, as educacionais, sustente o viés inclusivo. Nesse caso, as pesquisas empíricas (também expressas nos números das pesquisas do próprio governo) contrariam o discurso da política, quando apontam que práticas segregadas ainda se mantêm em classes especiais e instituições especializadas, conforme apontamos nos números no início deste capítulo.

Diante do exposto, justifica-se que a problematização dos conceitos utilizados nos documentos oficiais que normatizam a educação inclusiva seja fundamental, pois estes documentos, além da função legal, muitas vezes servem como referencial teórico para educadores e pesquisadores. Outra razão que justifica tal análise é a presença de um discurso, muito usual no meio educacional, que defende que práticas segregadoras sejam justificadas em nome da lei, como é o caso, por exemplo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que não raro, tem se configurado como uma extensão das escolas especiais, no espaço da escola comum.

O AEE, que tem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sua principal forma de atuação, poderia ser um espaço potencial de aprendizagem, se fosse destinado aos alunos que necessitam de acompanhamento pedagógico, independentemente de possuírem ou não

deficiência, já que sabemos que os problemas de aprendizagem estão longe de afetar apenas esse grupo de alunos. No entanto, na escola, o AEE tem servido, na maioria dos casos, como um espaço segregado, já que a lei determina qual o público alvo que ali deve ser atendido⁵.

De acordo com os dados mais recentes do Censo Educacional (INEP, 2018), o percentual de alunos que estão em classes comuns e que têm acesso ao AEE, passou de 35,2% em 2013, para 40,1% 2017. Ainda que o espaço da SRM seja fundamental para alguns alunos em situação de inclusão, este não pode ser substitutivo da sala regular.

Reconhecer a necessidade do Braille para as pessoas cegas, que um determinado grupo de alunos surdos dependem da Libras para sua comunicação, ou que materiais ampliados devem ser disponibilizados aos que têm baixa visão, definitivamente não significa que estas pessoas devam estudar separadas de seus colegas. Assim, a disponibilização de recursos específicos não pode ser justificativa para a segregação, quer em salas de recursos, quer pela presença de professores de apoio, quando dispensam atenção exclusivamente aos alunos com deficiência, pois a depender do trabalho que realizem podem, contrariamente, promover a marginalização do aluno com deficiência. Para Crochík (2013):

Se a presença de um professor auxiliar é importante para todos os alunos, quando se destina basicamente aos considerados em situação de inclusão tende a isolá-los, e esse é outro mecanismo que indica a manutenção da segregação dos alunos considerados em situação de inclusão, mesmo estando em sala de aula. (CROCHÍK, 2013, p. 19).

A presença de um professor de apoio, por exemplo, é o desejo de muitos docentes de classes regulares que têm alunos com deficiência matriculados em suas turmas (CROCHÍK et al. 2009a; CROCHÍK et al., 2011; CROCHÍK et al.2013a). No entanto, se sua atuação é exclusiva para o aluno com deficiência, seu efeito é contrário. A crítica não está na presença do professor de apoio, mas no direcionamento que se dá a sua atuação. A esse respeito, Mantoan (2011) adverte que “é preciso que o atendimento educacional especializado, mesmo ministrado como apoio, não gere uma situação por si só constrangedora para quem recebe o tratamento desigual” (MANTOAN, 2011, p. 23).

Tomando como exemplo a presença desse profissional, mas estendendo a crítica às diversas formas pelas quais as ações da educação especial podem ser reconhecidas como inclusivas, apresentamos um trecho do aforismo *Chantagem*, de Adorno (2008a), que ilustra bem a situação exposta:

⁵ É possível perceber em diversos documentos oficiais o uso dos termos *atender*, *atendimento*, *atendido*, sempre relacionados ao aluno com deficiência, indicando uma abordagem associada ao modelo médico da deficiência.

[...] Isso pode ser bem observado num certo tipo de pessoas dispostas a ajudar, que defendem os interesses de amigos necessitados e impotentes, mas assumem na sua ansiedade algo de tenebrosamente ameaçador. Mesmo a sua última virtude, o desprendimento, é ambígua. Enquanto justificadamente intervêm em favor daquele que não querem ver naufragar, por detrás do insistente “você precisa ajudar” já se encontra um silencioso apelo à soberania dos coletivos e grupos com os quais ninguém pode se permitir atritos. (ADORNO, 2008a, p. 133).

Em nome do que a lei normatiza, é possível que um aluno seja retirado da sala de aula e siga para um espaço potencialmente destinado àqueles que não conseguem aprender, em função de sua deficiência, sem que essa situação possa ser minimamente questionada, pelos profissionais da escola. Isso pode estar relacionado, entre outros aspectos, a uma formação que impossibilita a identificação com o outro, onde não há qualquer identificação com o universal, já que esse outro só é percebido pelo que tem de particular: a sua deficiência. Para Adorno (1995a), “a incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995a, p. 134).

Até aqui, cabe reconhecer o quão sutis podem ser as formas de exclusão, quando se analisam criticamente as orientações e determinações legais. Nesse sentido, buscaremos apresentar em que medida os principais documentos legais que regulamentam/orientam a educação inclusiva contêm conceitos e orientações que reforçam a manutenção de formas segregadas de educação, apesar da defesa aparente pela escola inclusiva. Dentre esses conceitos, buscamos entender qual a concepção do termo *especial*, para além do fato de ser o adjetivo que nomeia uma modalidade de ensino. Para tal intento, analisamos cinco documentos que consideramos ter grande relevância no debate sobre a educação das pessoas com deficiência, publicados a partir da década de 1990, a qual, como afirmamos anteriormente, foi o período em que o debate sobre o tema ganhou força no Brasil:

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).
- *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*. (BRASIL, 1998a)
- *Plano Nacional de Educação (2001-2010)* – Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001a).
- *Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica* – Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001b).
- *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Faz-se importante salientar que há uma relação entre as mudanças sociais e a compreensão que se tem do discurso político exposto, sobretudo, na forma dos documentos legais que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, para tentar compreender a força que, ainda hoje, tem o termo *especial* para retratar a educação das pessoas com deficiência, é necessário entender qual o papel dessas políticas na manutenção ou na alteração deste entendimento, visto que as determinações legais, sobretudo na área da educação, respaldam e amparam de forma muito contundente as ações desenvolvidas na escola. Além disso, conforme afirma Garcia (2007) “pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante” (GARCIA, 2007, p. 132).

Mesmo havendo avanços em termos de acessibilidade arquitetônica e na proposição de ações que fortaleçam a educação inclusiva, como as adequações curriculares, por exemplo, é possível perceber que há um movimento em prol da manutenção das escolas e classes especiais. Para Crochík (2012), essa situação pode estar associada à existência de pressões em prol da permanência dos alunos com deficiências nas instituições especializadas. Em estudo sobre o sistema nacional inclusivo brasileiro, Michels e Garcia (2014), apoiadas na documentação legal e nos micro dados do INEP, no período de 2007 a 2012, afirmam que a perspectiva inclusiva defendida pelas políticas públicas educacionais no Brasil, está fortemente associada ao aprofundamento da privatização da educação. As autoras defendem ainda que “o termo ‘sistema educacional inclusivo’ vem carrear sentidos de valorização do setor privado na educação, nas suas faces mercantil e assistencial.” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168). Outra análise possível, a partir das informações das autoras, é que mesmo que as escolas especiais privadas ainda concentrem o maior número de matrículas, isso não está somente relacionado à questão da privatização da educação; os mesmos dados do INEP (2017a)⁶ demonstraram a manutenção de escolas especiais, instituições que são mantidas pela rede pública e/ou filantrópica. Ou seja, existe, sim, o interesse de alguns grupos – as instituições de ensino especializadas, pais de filhos sem deficiência que acham que os alunos com deficiência atrapalham o rendimento escolar de seus filhos, professores que afirmam não terem sido formados para o trabalho com estes alunos, profissionais especializados defendendo seu espaço de atuação, são alguns exemplos – para que os alunos com deficiência permaneçam apartados.

⁶ De acordo com o INEP, no ano de 2016, funcionavam no Brasil, 174.886 escolas “exclusivas de educação especial”. (INEP, 2017a, p. 11)

De acordo com D'Antino (1998), a maioria das instituições de atendimento especializado para as pessoas com deficiência, surge como resposta à ausência de ações do estado para a educação dessas pessoas. Para a autora, “este espaço, então, ao ficar aberto, foi, e tem sido, ocupado por associações formadas e dirigidas por leigos (pais), o que parece lhes imprimir características peculiares, tanto no tocante à sua estrutura organizacional como ao seu funcionamento [...]” (D'ANTINO, 1998, p. 13).

Entre as instituições especializadas que atuam na escolarização de pessoas com deficiência, destacamos a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Se no ano de 1995, o Brasil contava com 1080 unidades da APAE (D'ANTINO, 1998), atualmente existem mais de duas mil APAEs e outras entidades congêneres, que compõem a Rede APAE no Brasil, segundo informações disponíveis no site da Associação⁷. Interessante verificar que o discurso que defende a manutenção deste tipo de instituição, não se alterou ao longo do tempo, a despeito das transformações sociais, bem como do movimento pela inclusão. Vale ressaltar que a APAE ainda conserva o uso do termo excepcional, indicando a compreensão da instituição acerca dessas pessoas.

Em relação ao funcionamento das instituições especializadas, nossa crítica reside principalmente nas formas de segregação a que essas pessoas são submetidas. Compartilhamos com o pensamento de Mantoan (2006), quando afirma:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados. (MANTOAN, 2006, p. 26)

Crochík (2012) colabora com a discussão, ao afirmar:

Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem, mais com problemas de desenvolvimento do que de aprendizagem, **formou-se uma estrutura sólida ao redor dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que têm dificuldades de se transformar.** (CROCHÍK, 2012, p. 41, grifo nosso).

A análise acima permite entender, com clareza, outras questões que medeiam a defesa das instituições especializadas e das classes especiais. Para além da questão da privatização,

⁷ APAE em números. Disponível em: <http://apae.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

citada anteriormente por Michels e Garcia (2014), o que não pode deixar de ser considerado, é a resistência que muitos educadores ainda têm, com a ideia de uma escola para todos, visto que isso exige profundas alterações estruturais e, sobretudo, da compreensão da diversidade humana. Um caminho possível é a desconstrução do paradigma de homogeneidade tão defendido e desejado pelo sistema educacional.

É ingênuo acreditar que a incorporação de todos os alunos no sistema escolar, confere o caráter ou a condição de inclusiva à educação. Ingênuo também é não perceber a atuação das agências multilaterais e de sua influência para financiar e/ou promover por meio de instituições privadas as capacitações/formações necessárias para atualizar os conhecimentos de todo o pessoal envolvido nesse processo. Sobretudo das IES privadas, que atuam como formadoras dos professores (INEP, 2017b) e, de acordo com orientações dos próprios documentos do MEC, precisam se atualizar frente a esta demanda, por meio das formações continuadas. Percebe-se que essas formações têm na técnica, sua principal vertente. Porém, não se pode negar, que apesar dos desafios, este é um passo importante para a luta contra a educação segregada.

Este estudo possibilitou perceber ainda que as duras críticas feitas às políticas neoliberais se estendem - especialmente por pesquisadores que defendem a educação especial – diretamente na forma como a educação inclusiva vem se configurando no Brasil. Não é novidade que as políticas neoliberais regulem a sociedade, como também não o é, saber que as ações dessa política se efetivam por meio de agências multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, e que estão diretamente envolvidas na elaboração das políticas públicas de um país. Desde o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o país vivenciou um projeto cujo foco estava justamente nas privatizações, desresponsabilizando o Estado de suas obrigações. A esse respeito, Padilha (2017) acrescenta:

[...] durante o governo FHC, ao passo que houve um investimento maciço na universalização do ensino fundamental público, a administração federal valeu-se de seu projeto de reforma do Estado, que concebia a educação como um serviço não exclusivo à função estatal [...] e incorporava diretrizes favoráveis à desregulamentação, à flexibilização, à descentralização, à privatização e à publicização das aberturas concedidas pela LDB, para encaminhar uma agenda responsável por, dentre outras coisas, expandir o ensino superior privado, introduzir valores neoliberais nos currículos da educação básica e fortalecer parcerias com organizações não governamentais. **Posto isso, a Educação Especial continuaria a ser afetada pela forte presença da iniciativa privada, decorrente da histórica transferência de responsabilidades promovida pelo Estado.** (PADILHA, 2017, p. 194, grifo nosso).

O clima de democratização, retomado durante os anos 1980, teve forte influência nas políticas educacionais. É possível verificar, por exemplo, que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) já trazia em seus artigos diversas indicações acerca da formação básica, que deveria ser comum a todos os cidadãos, enfocando a necessidade de conteúdos curriculares mínimos com o objetivo de garantir essa formação. A discussão curricular tem centralidade nas políticas educacionais brasileiras, o que pode ser identificado pela análise da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) – e, posteriormente, pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A análise dos documentos supracitados tem a intenção de identificar quais os significados atribuídos ao termo *especial*, visto que a Educação Especial⁸ como modalidade, se efetivava legalmente em nosso país, já que é justamente nesse período quando ela passa a ser regulamentada por políticas educacionais de grande impacto, como foi o caso da LDB.

Inicialmente, cabe destacar que a LDB garantiu uma seção específica à educação especial. Considerando que, à época, a educação das pessoas com deficiência era predominantemente realizada de forma segregada, consideramos este fato um avanço, o que não impede a crítica ao seu conteúdo. O termo *preferencialmente* aparece no artigo 3º da referida Lei, para indicar que a oferta da Educação Especial, poderia ser feita em outras instituições, que não as pertencentes à rede regular de ensino, referendando a participação da rede privada, responsável por grande parte das instituições especializadas. Referenciam o nosso entendimento os estudos de alguns pesquisadores (GARCIA; MICHELS, 2011; MICHELS; GARCIA, 2014; MINTO 2000; PADILHA, 2017) ao afirmarem que a LDB contém uma proposta de educação que permite que os alunos com deficiência estudem em instituições especializadas mantidas pela iniciativa privada, o que foge à garantia de uma educação pública e inclusiva.

Além da questão acima explicitada, a LDB faz uso dos termos *especial*, *portador* e *necessidades especiais* para se referir aos alunos com deficiência. Para Bueno (1997):

[...] termos como deficiente, surdo, cego são muito mais precisos do que *alunos com necessidades especiais*, e assim, a inclusão deste último termo, por exemplo, na nova Lei de Diretrizes e Bases, se não for discutido politicamente, pode significar, na verdade, a reiteração, ou mais, a ampliação dos processos de segregação, de separação, de afastamento da escola regular de um número extremamente grande de crianças que, em razão do fracasso da escola, possam ser caracterizadas como tal, isentando-se dessa forma, as políticas educacionais e os processos pedagógicos na construção desse mesmo fracasso. (BUENO, 1997, p. 42, grifo do autor).

⁸ O termo Educação Especial será utilizado aqui, visto que é o termo que aparece na legislação analisada.

Concentraremos a análise na discussão da utilização do termo *especial*, mesmo porque o uso da palavra *portador* como referência às pessoas com deficiência tem sido cada vez menos utilizada, muito em função das reivindicações do movimento das pessoas com deficiência. Além disso, em documentos de referência como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), o termo adotado é *pessoa com deficiência*.

O Parâmetro Curricular intitulado *Adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998a), também foi objeto de análise. Apesar de não terem caráter de obrigatoriedade, os PCNs ainda hoje servem como referencial teórico e metodológico para muitos professores; daí entendermos que sua análise tem relevância na compreensão de como o discurso inclusivo vem sendo construído em nosso país.

O PCN dedicado às adaptações curriculares foi publicado em 1998, período de efervescência no debate sobre o tema. Isso porque, no mesmo período, eventos importantes como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais tiveram como ponto de pauta a defesa pela escola inclusiva, ao mesmo tempo em que se questionava sobre a escolarização das pessoas com deficiência em classes especiais e instituições especializadas. Além disso, a própria LDB já garantia que os alunos com deficiência pudessem frequentar classes regulares, apesar das concessões feitas pela referida lei que, conforme dito anteriormente, permitia o funcionamento de classes especiais e instituições especializadas.

Da elaboração até a publicação, os processos que envolveram a organização dos PCNs foram intensos, para não dizer tumultuados. Concomitantemente à elaboração dos PCNs, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizava as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que tinham respaldo na Constituição Federal. Bonamino e Martínez (2002) descrevem como esse processo se deu:

Desse modo, no enquadramento legal fornecido pela CF, a nova LDB e a Lei nº 9.131/95, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Brasil, 1997). No entanto, a divulgação da primeira versão dos PCNs pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371).

Apesar dos descompassos, a publicação movimentou as discussões no cenário educacional, sobretudo em relação às questões curriculares. Antes de darmos início à análise do PCN relativo às adaptações curriculares para os alunos com necessidades especiais⁹, cabe destacar a concepção de parâmetro trazida na introdução do documento:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se **pressupõem e se respeitam as diversidades** regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998b, p. 49, grifo nosso).

O conceito acima serve para explicitar que, ao longo do documento, é recorrente o discurso acerca do acolhimento à diversidade dos alunos. Com a intenção de garantia às diferenças dos alunos, frases do tipo “[...] ao mesmo tempo em que contribui para a **construção da unidade**, busca **garantir o respeito à diversidade** [...]” (BRASIL, 1998b, p. 50, grifo nosso), podem ser lidas ao longo dos vários volumes dos PCNs. No entanto, percebe-se que o discurso aparentemente orientador, tem a intenção de disseminar um modelo de currículo normatizado, padronizado. Concordamos com Bonamino e Martínez (2002), quando afirmam que “[...] embora o texto rejeite explicitamente qualquer viés de ‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCNs são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 381). A perspectiva impositiva citada pelos autores poderia ser chamada de perversa, quando se trata das adaptações curriculares para os alunos com *necessidades especiais*, visto que o documento orienta a retirada de conteúdos básicos do currículo, por, de antemão, considerá-los incapazes, impedindo a estes alunos o acesso a conhecimentos fundamentais à sua formação.

Outro aspecto que merece destaque e está presente no volume introdutório dos PCNs é que o discurso sobre diversidade geralmente é associado a valores como solidariedade, respeito e tolerância. Sobre a compreensão da tolerância nos PCNs, Abramowicz (2002), assinala:

O que vem sendo proposto em relação ao trabalho com as diferenças, inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido inócuo, a tolerância, como proposta de atuação, é uma maneira de nada fazer. Tolerase como se fosse uma deferência ao outro. Nenhuma criança que possui marca da diferença, pede tolerância, não há nada a tolerar. (ABRAMOWICZ, 2002, p. 309).

⁹ Termo utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998a).

Nesse sentido, cabe questionar qual o sentido de tolerância presente no documento, pois, como afirma Silva (2006a), já poderíamos demonstrar nossa solidariedade em relação ao diferente; no entanto, continuamos expressando a tolerância como limite do aceitável.

O PCN de Adaptações Curriculares e Estratégias traz o termo *necessidades especiais* em seu título, além de, ao longo do texto, utilizar o termo *portadores de deficiência*, desconsiderando as orientações da Declaração de Salamanca, sobre a utilização do termo *pessoa com deficiência*. Já na apresentação, o documento destaca a necessidade de atendimento à diversidade dos alunos, “inserindo-se na concepção da **escola integradora** defendida pelo Ministério da Educação e do Desporto”. (BRASIL, 1998a, p. 13, grifo nosso).

O documento fala ainda de “tratamento diversificado dentro do mesmo currículo” (BRASIL, 1998a, p. 24). O fragmento abaixo, expressa a forma como o *especial* é entendido:

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas, depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais adotados na escola. A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola. (BRASIL, 1998a, p. 27, grifo nosso).

O fragmento expressa de forma clara a concepção de educação destinada aos sujeitos com *necessidades especiais*: a deficiência do aluno, já faz com que suas dificuldades sejam maiores que as de seus colegas. *A priori*, esse aluno já se encontra em desvantagem. Além disso, os esforços são no sentido de superar as dificuldades que possivelmente são causadas pela deficiência, como se essa condição fosse a única responsável pelo desempenho, nesse caso, pelo mau desempenho do aluno.

Para receber o aluno que não acompanha os conteúdos escolares, supostamente em decorrência das limitações causadas pela deficiência, o PCN apresenta uma série de adaptações curriculares que, propõem a “eliminação de objetivos básicos”, além da “eliminação de conteúdos básicos do currículo” (BRASIL, 1998a, p.38). Assim, a partir do pressuposto de que alunos com necessidades especiais não aprendem, limita-se o acesso a conhecimentos fundamentais a este aluno. De acordo com Garcia (2004),

[...] ainda que de maneira descritiva, trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que “conteúdos básicos” permanecem ou são eliminados segundo as “diferenças individuais”. Estas últimas constituem a base de análise para a definição de reduções para as aprendizagens escolares dos alunos com necessidades especiais. (GARCIA, 2004, p. 172).

Em alguns trechos, como o que será apresentado abaixo, o documento reconhece que, para alguns alunos, a inclusão na escola regular não é possível:

É importante ressaltar que as adaptações curriculares, seja para atender alunos nas classes comuns ou em classes especiais, não se aplicam exclusivamente à escola regular, devendo ser utilizadas para os que estudam em escolas especializadas, quando a **inclusão não for possível**. (BRASIL, 1998a, p. 44).

Medidas fundamentais para a comunicação de alunos são consideradas pelo documento como adaptação ao currículo, quando na verdade deveriam se constituir como garantia, visto que para os alunos “impedidos de comunicação oral” (BRASIL, 1998a, p. 44), por exemplo, a Libras é fundamental. O documento discute de forma muito superficial e abrangente o acesso ao currículo pelas pessoas surdas, quando afirma: “adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).” (BRASIL, 1998a, p. 44). Em relação aos recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência auditiva, o documento recomenda: “sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais”. (BRASIL, 1998a, p.46). Somente em 2008, com o lançamento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, garantiu-se a incorporação da Libras na educação escolar, devendo a Língua Portuguesa ser ensinada como segunda língua na modalidade escrita para os surdos.

Finalmente, em relação aos processos avaliativos, o PCN afirma:

Eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências ou limitações pessoais. A supressão desses conteúdos e objetivos da programação educacional regular não deve causar prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica. (BRASIL, 1998a, p. 51).

Mais uma vez o PCN recomenda a supressão de conteúdos, com a orientação de que estes não devam causar prejuízos aos alunos com NEE. Possivelmente quem determina o que este aluno é capaz ou não de aprender, bem como quais aspectos são necessários para que esta escolha seja feita, é o professor, que já tem na deficiência do aluno, o respaldo para privá-lo de acessar o currículo. Até aqui, temos visto que a concepção de *especial* nos dois documentos analisados, coloca o aluno com deficiência em posição de desvantagem, pois seus conhecimentos são julgados sempre a partir de suas limitações.

Ao longo de todo o mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), período em que estes documentos foram elaborados e publicados, percebeu-se a ênfase em políticas de

integração, como pano de fundo das suas ações. Assim, foi possível identificar que as ações propostas relacionadas à formação de professores, nos documentos analisados, eram direcionadas à capacitação, que primava principalmente por conhecimentos relativos à descrição e caracterização das deficiências. Sobre as recomendações para a formação dos professores, no PCN de adaptações curriculares e estratégias, Santos (2002), analisa:

De modo geral, o referido documento dá uma ênfase muito grande ao papel do professor, ainda que permaneçam inalteradas as condições de formação, especialização e remuneração do docente. Contudo, apenas a “boa vontade” docente não dá conta de superar os desafios da prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. São necessários investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria das condições materiais de trabalho. Infelizmente o documento é omissivo nessa questão. (SANTOS, 2002, p. 34-35, grifos da autora).

De acordo com o que foi exposto, é possível afirmar que a proposta apresentada pelo PCN/Adaptações e Estratégias, está de acordo com as proposições do governo FHC. Apesar de haver um discurso que já se encaminhava para o respeito às diferenças e para a construção de uma escola inclusiva, o que era proposto pelos documentos e materializado nas escolas eram práticas integradoras.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – foi regulamentado pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001a) e ancora-se nos movimentos da sociedade civil, bem como em documentos legais como a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996). O principal objetivo deste PNE era assegurar que, até o final da vigência do plano, crianças, jovens e adultos tivessem condição de acesso e permanência nas escolas públicas (BRASIL, 2001a). Em relação às contribuições da sociedade civil na construção do PNE, alguns autores (CURY, 2009; AGUIAR, 2010; HIPOLYTO, 2015; PADILHA, 2017) destacam que estas foram praticamente desconsideradas, apesar do embate e dos interesses dos mais diversos setores da sociedade. De acordo com Aguiar (2010):

O projeto do Executivo tramitou no Congresso Nacional e o PNE teve sua aprovação consumada mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Os vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social. (AGUIAR, 2010, p. 711).

O PNE (2001-2010) utiliza o termo *especial* para se referir à escolarização das pessoas com deficiência, ao passo que as nomeia de *pessoas com necessidades especiais* ou *pessoas especiais*. Assim, pela compreensão que temos destes termos e que já expomos até este momento, é possível inferirmos que as diretrizes do documento são contrárias a uma proposta

inclusiva de educação. Ainda assim, destacaremos alguns trechos que nos servirão para a análise.

Assim como a LDB, o PNE (2001-2010) também concedeu uma seção exclusiva à educação especial e, de acordo com o documento, uma das metas a serem alcançadas ao final do decênio seria assegurar o atendimento dos alunos com NEE no ensino fundamental. Se um documento oficial utiliza dados poucos animadores em relação ao cenário da educação naquele momento, é possível imaginar o quão caótica era a realidade. Essa afirmação pode ser verificada no seguinte trecho: “o conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento”. (BRASIL, 2001a, p. 51). Mesmo sem estatísticas completas, o texto do PNE afirmava que em 1998, 41% dos municípios brasileiros ofertavam a educação às pessoas com deficiência. No entanto, dentre as instituições responsáveis por esta oferta, 53,1% pertenciam à iniciativa privada. (BRASIL, 2001a).

Ainda que a proposta sobre educação inclusiva tivesse ganhado evidência e sido amplamente discutida a partir da década de 1990, o PNE ainda trazia em seu escopo questões voltadas à integração do aluno com NEE em classes regulares, destacando que “[...] **se isto não for possível em função das necessidades do educando**, [deve-se] realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2001a, p. 52, grifo nosso). Mesmo reconhecendo que a “inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela” (Idem), responsabiliza o próprio aluno quando não for possível sua permanência na escola regular. Concordamos com Maia e Dias (2015), quando afirmam:

Acreditamos ser necessária a superação da integração, na perspectiva que esse movimento restringe-se a propor estratégias somente ao aluno com deficiência com a expectativa de que ele se adeque ao restante do grupo sem demandar dos demais qualquer transformação. (MAIA; DIAS, 2015, p. 202).

Entre as diretrizes apresentadas pelo PNE, merece destaque a ênfase dada às parcerias entre educação, saúde e assistência social. O Plano destaca que a articulação e cooperação entre estes setores é fundamental, afirmando que as questões envolvidas no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com NEE, “[...] não se limita[m] à área educacional, mas envolve[m] especialistas, sobretudo da área da saúde e da psicologia [...]” (BRASIL, 2001a, p. 54). É possível afirmar, portanto, que as questões relacionadas à saúde têm evidência em relação às pedagógicas, reforçando o paradigma do modelo médico, no trato aos alunos com deficiência.

Apesar de os objetivos e metas do PNE contemplarem ações relevantes e urgentes como o ensino da Libras, a disponibilização de livros e outros materiais didáticos em Braille e, a adequação física dos prédios escolares para atender aos alunos com deficiência, de modo geral, mantiveram a concepção integradora de educação (BRASIL, 2001a). Além disso, enfatiza o incremento de classes especiais e salas de recursos, considerando o *atendimento* aos alunos com necessidades especiais apenas no ensino infantil e fundamental, o que pode indicar a expectativa de que os alunos com deficiência não alcancem níveis mais elevados de ensino.

Em relação à distribuição de recursos e consequente atribuição de responsabilidades para implementação dos recursos, Padilha (2017) afirma que foi mantida a [...] “aposta na transferência de responsabilidades para os municípios, sem a necessária salvaguarda da União para a implementação dos serviços, e de recursos para a iniciativa privada, que se incumbiria de conservar e expandir suas instituições especializadas” (PADILHA, 2017, p. 202). Quanto às políticas de formação docente, Garcia (2013) faz uma análise no período de vigência do PNE (2001-2010). De acordo com a autora:

[...] embora na década estudada a modalidade educação especial no Brasil tenha adotado uma perspectiva inclusiva, definida no discurso político como nova, os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor. (GARCIA, 2013, p.116).

Mesmo que em alguns trechos, o PNE defenda uma concepção inclusiva de educação, suas diretrizes e metas caminham num sentido inverso, ou seja, de manutenção de uma escola pautada na capacidade daqueles alunos considerados habilitados em se adaptar às condições vigentes, o que define as características do paradigma de integração.

O próximo documento analisado são as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Parecer CNE/CBE nº 17/2001), e constitui-se como um importante dispositivo legal que normatiza a Educação Especial. Cabe destacar que este documento foi divulgado em um livro, indicando o esforço da equipe do Ministério da Educação (MEC) e da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para sua difusão. A apresentação do livro foi feita pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e trazia em seu bojo frases de impacto referentes ao poder transformador da educação, sobre o compromisso do MEC em garantir uma educação de qualidade *para todos*, ou ainda o desejo pela construção de uma “sociedade mais justa e livre”. (BRASIL, 2001b, p. 5). O uso do advérbio *mais*, já é indicador de que nesta sociedade a justiça não é possível e em relação à

liberdade, Adorno (1995a) afirma que as condições sociais já determinam sua ausência nessa sociedade.

A defesa da escola inclusiva pôde ser percebida ao longo de todo o texto das diretrizes, indicando, mais uma vez, o caráter contraditório da proposta, já que as diretrizes possibilitaram a manutenção de classes e instituições especializadas, tanto na rede pública, quanto na privada, ou seja, permitiam a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial. Assim, o AEE destinado aos alunos com *necessidades educacionais especiais* continuou a ter centralidade no documento:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta política de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, **sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.** (BRASIL, 2001b, p. 51, grifo nosso).

A análise do trecho acima permite afirmar, portanto, que sem a mediação do serviço especializado o aluno não alcançará os resultados desejados. Consideramos que os aspectos acima apresentados sejam suficientemente representativos para justificar a defesa, pelas diretrizes, da educação especial, ainda que sob a roupagem de uma proposta inclusiva.

Em relação à formação de professores, as diretrizes apresentam o conceito de *professor capacitado* e *professor especializado*: os primeiros para atuarem em classes comuns que tivessem alunos com NEE matriculados e os últimos com funções que contemplavam a elaboração dos currículos adaptados, orientação e capacitação aos professores das salas comuns e, atuação nas salas de recurso e/ou nas classes especiais. (BRASIL, 2001b). As diretrizes também abordam a questão do *lôcus* da formação desses docentes, visto que os professores especializados deveriam comprovar “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas” (BRASIL, 2001b, p. 78). De acordo com Bueno e Marin (2011):

Com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de Ensino Superior, especialmente aquelas com tradição na área, até hoje, não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução n.º.2/2001, do Conselho Nacional de Educação, para formação de professores especializados. (BUENO; MARIN, 2011, p. 116).

É fundamental que as instituições de ensino discutam os fundamentos e propostas da educação inclusiva, mas, mais ainda, que tensionem conceitos basilares norteadores da compreensão que se tem sobre inclusão aqui no Brasil e, diretamente relacionados ao

tratamento a que as pessoas com deficiência estão submetidas. Nessa perspectiva, muito mais que saber conceituar, descrever uma deficiência específica, os cursos de formação deveriam possibilitar um diálogo acerca da diversidade e de suas formas de expressão.

É o fazer pedagógico que deve ter centralidade, na escola inclusiva; ao contrário, do que foi possível verificar a partir da análise das diretrizes que, imbuída na defesa da inclusão, direcionou o debate para aspectos que sustentam a manutenção de classes segregadas e escolas especializadas. Concordamos com Maia e Dias (2015) quando afirmam que nas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica,

[...] a escola pouco é mencionada como espaço de educação e de aprendizagem de todos, e, principalmente para os alunos significativamente diferentes, sendo tomada como espaço de socialização, de reparação, de demonstração de cumprimento de metas políticas perdendo sua especificidade: ensinar e aprender. (MAIA; DIAS, 2015, p. 210).

Analisando a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), é possível verificar que o documento já traz em seu título um elemento contraditório que é o uso, ainda, do termo *especial*. Na verdade, o título do documento é a expressão da própria política, apesar dos ares de novidade que tenta imprimir. Apesar disso, analisamos o referido documento, com a intenção de localizar algum avanço, principalmente em relação à proposta pedagógica. O trecho abaixo servirá como ponto de partida da análise:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.16).

Orientações sobre a proposta pedagógica não são mencionadas no fragmento acima, bem como ao longo de todo o documento, aspecto que também foi percebido nas pesquisas de Maia e Dias (2015) e Garcia (2013). Ao contrário, o que é enfatizado é a disponibilização de recursos e serviços que serão ofertados pelo AEE nas turmas comuns do ensino regular.

Mesmo que o documento enfatize que a escolarização das pessoas com deficiência deva ser realizada em escolas regulares, não é possível desconsiderar a forma segregada com que o AEE vem sendo realizado em muitas escolas. Nesse sentido, é preciso estar atento ao discurso que propaga o viés inclusivo nas políticas públicas, quando espaços que poderiam contemplar as necessidades formativas de todos os alunos, mantêm segregados, os alunos com deficiência.

Discordamos de Santos (2012), quando afirma que,

[...] no contexto dos possíveis efeitos dessa política – da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva –, inscreve-se o de assegurar o direito à educação regular/comum às pessoas com deficiência. Esse movimento, segundo a minha percepção, também parece ‘marcar’ a escola pública comum/regular como lugar de todos. (SANTOS, 2012, p. 15, grifo da autora).

Cabe lembrar, que o direito das pessoas com deficiência à educação já estava assegurado desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quando o artigo 5º expressa que a educação é direito de *todos*. Entretanto, a garantia de direitos, sobretudo de grupos marginalizados, requer muitos embates, que podem ser percebidos na sucessão de leis, resoluções e diretrizes que são publicados com o objetivo de delimitar o lugar das pessoas com deficiência na escola. Discordamos, também, com a ideia de que a política ‘marca’ a escola como lugar de todos, visto que aos alunos com deficiência, ainda são facultados os espaços especiais, portanto, segregados da educação. O próprio AEE, que poderia ser um espaço para o acolhimento de todos os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, se configura como uma extensão das escolas especiais, um espaço de *atendimento*, dentro da escola comum.

Consideramos, portanto, que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* é omissa quando, em detrimento de uma proposta pedagógica, oferece técnicas e recursos; e conservadora, quando continua a utilizar o termo *atendimento* – bastante representativo do modelo médico da deficiência, amplamente criticado pelos próprios documentos legais – para se referir aos alunos que frequentam o AEE. Os estudos antropológicos tecem duras críticas a este tipo de compreensão, ao passo que defendem o reconhecimento do corpo com impedimentos como manifestação da diversidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Para Mantoan (2011):

O sentido dúbio da Educação Especial, acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino. Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência: *o atendimento educacional especializado*. (MANTOAN, 2011, p. 30, grifo da autora).

Talvez a dificuldade de compreensão a que Mantoan (2011) se refere, esteja relacionada à mesmidade da proposta, já que troca-se o termo educação especial, que vem sendo bastante criticado, especialmente pelos movimentos relacionados aos direitos humanos,

expressos nos grandes eventos que ocorreram a partir da década de 1990 do século passado, e utiliza-se o seu substituto, o AEE. Assim, em termos legais, atende-se aos apelos dos movimentos sociais que defendem a inclusão, ao mesmo tempo em que se mantêm segregados aqueles que em função de sua deficiência não conseguem responder ao que é proposto nas classes comuns.

Vale salientar que o nosso objetivo na análise dos documentos aqui apresentados, não tem intenção de avaliar os determinantes da materialização da política, mas de entender como alguns conceitos são tratados nos documentos citados, considerando que o discurso dominante caminha na propagação da ideia de que estas são políticas inclusivas. Se assim for, porque insistem em termos como *especial*, que como já mostramos ao longo desse texto expressam a realidade de práticas segregadas? Além disso, a análise possibilitou verificar que estes documentos por vezes, apresentam propostas contraditórias quando querem fazer parecer que é possível incluir, quando ainda se sustenta a concepção de *especial*, para a pessoa com deficiência.

É possível verificar, pela análise das políticas públicas apresentadas, e por outras que não foram aqui consideradas – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013), *PNE 2014-2024* (BRASIL, 2015a), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior* (BRASIL, 2015b) – que muito pouco se avança, na proposição de uma escola que seja capaz de acolher e conviver com a diferença dos alunos; e isso, com certeza, não diz respeito apenas aos alunos com deficiência.

1.2 O QUE MOTIVA A DEFESA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL?

Ao longo de todo o tempo dedicado à pesquisa e a leituras para a escrita da tese, foi possível perceber que a educação inclusiva é defendida por pesquisadores e professores das mais diversas áreas e por aqueles que argumentam a seu favor, apesar de defender a educação especial. Independentemente do grupo a que pertençam, o que estes pesquisadores têm em comum, é que grande parte dos trabalhos publicados não se apoiam numa teoria de base para fundamentar seus estudos. Esta constatação pode ser verificada nas pesquisas de Skrtic (1996), Marques et al. (2008), Osório (2015), Thesing e Costas (2017) e Bezerra e Furtado (2017).

Para Skrtic (1996), é o conhecimento prático, conceituado como resultado da aplicação do conhecimento teórico aos problemas da prática, que norteia o trabalho e as pesquisas em educação especial. Além de tecer críticas à prática e à forma como os serviços

da educação especial são oferecidos, Skrtic (1996) afirma que, a partir das críticas ao conhecimento prático da educação especial, algumas mudanças podem ser percebidas, ao passo que em relação à crítica teórica, as consequências são pouco significativas, visto que os próprios profissionais têm dificuldades para sua compreensão. De acordo com o autor:

[...] la crítica práctica ha producido por un lado cambios aparentes en la forma de practicar la educación especial, pero no ha ejercido efecto alguno sobre la teoría, o sobre las suposiciones que se derivan de ella, que se asumen como algo que se da por sentado. Por otro lado, la crítica teórica no ha ejercido virtualmente ningún impacto sobre la teoría, la investigación o la práctica de la educación especial. (SKRTIC, 1996, p. 42-43).

Conforme o autor supracitado, as dificuldades dos pesquisadores e profissionais da área da educação especial em aceitar as críticas teóricas feitas ao campo, estão relacionadas à incapacidade para compreendê-las.

Marques et al. (2008) ao fazerem uma análise de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação e educação especial do Brasil, no período de 2001 a 2003, disponíveis no banco de teses da CAPES, identificaram não apenas uma ausência de linha teórica definida, mas ainda uma construção teórica fundamentada em autores de concepções distintas.

Bezerra e Furtado (2017), realizaram um levantamento bibliográfico acerca dos trabalhos sobre história da educação especial publicados nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, no período de 2000 a 2015. Entre os resultados, os autores destacaram que poucos trabalhos especificaram as abordagens teóricas utilizadas, o qual, segundo eles, revela os limites dessas produções.

Em recente trabalho publicado na última reunião da ANPED, Thesing e Costas (2017), fizeram um levantamento das pesquisas apresentadas no grupo de trabalho sobre Educação Especial (GT 15) publicados no período de 2010 a 2015 e também identificaram a ausência da teoria para fundamentar os trabalhos apresentados. As autoras destacaram que “uma quantidade significativa de trabalhos não continha de forma explícita as escolhas teóricas de seus autores; e que, em alguns deles, era percebida a referência de autores aliados a perspectivas teóricas distanciadas entre si”. (THESING; COSTAS, 2017, p. 22). Esse resultado e os apontados acima indicam uma lacuna importante nos estudos da área, além de nos dar pistas sobre o fato de que muito do que tem sido apresentado nos eventos e publicado nos periódicos, inclusive nos de grande impacto na área, é resultado de uma prática esvaziada e totalmente descolada da teoria. Dias, Dias e Crochík (2017) destacam a importância da teoria para a análise do objeto:

As pesquisas, por estarem circunscritas a um contexto específico, mesmo que mediadas pelo movimento histórico, são expressão desse movimento em um local e tempo determinados. Nesse sentido, podem desempenhar um papel de importante distinção por se proporem a conhecer uma forma específica de expressão da totalidade do movimento histórico descrita pela teoria. De outra parte, a teoria permanece como base para qualquer investigação. É a teoria que fornece princípios e pontos de vista mediante os quais o objeto será perscrutado. Ela é, em certo sentido, a história das determinações de um objeto. (DIAS; DIAS; CROCHÍCK, 2017, p. 6).

Foi possível verificar, ainda, que os grupos que têm um eixo teórico fundamentado possuem pesquisas, ainda que provenham de correntes teóricas divergentes, que tendem a problematizar o conceito de *especial*, para nomear uma modalidade de educação e/ou para se referir à educação inclusiva. Os exemplos abaixo ratificam essa afirmação.

Para Lopes e Fabris (2013), que embasam seus trabalhos a partir do referencial foucaultiano, a concepção do *especial* na educação inclusiva, deve ser questionada:

Ao questionarmos o *especial* não queremos dizer que práticas pedagógicas diferenciadas não devam existir para que sejam atendidas as especificidades daqueles que aprendem. [...]. Queremos é questionar se cabe a marca do “especial” naqueles que não aprendem ao mesmo tempo em que os outros, ditos normais, aprendem, que possuem deficiência, síndrome, etc. e naqueles que trabalham com estes sujeitos. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 113, grifo das autoras).

Silva (2007a) tem suas pesquisas embasadas pela Teoria Crítica da Sociedade. Para ela:

[...] O “especial” dessa educação, por certo, advém daquilo que é particular do indivíduo - seu atributo físico, sensorial ou mental. [...] Sendo o “especial” a deficiência, que diz respeito a uma particularidade que está no indivíduo, a organização do espaço escolar, o método e o próprio cotidiano da escola tornam-se especiais porque centrados não no aluno, mas no aluno deficiente, na sua dificuldade para aprender desvinculada de outras variáveis. (SILVA, 2007a, p. 13).

Ainda que sejam perspectivas teóricas distintas, foi possível perceber que pesquisas amparadas por teorias, conseguem aprofundar o debate, problematizar a questão, para além do dado apresentado.

Dito isto, e retomando a questão da defesa da educação inclusiva por pesquisadores de correntes teóricas distintas, foi possível perceber que quando esses mesmos pesquisadores se debruçam sobre a análise dos dispositivos legais sobre a educação especial e a educação inclusiva¹⁰, apresentam como pontos convergentes a crítica à política neoliberal e sua influência nas políticas educacionais voltadas à inclusão (LUNARDI, 2000; KASSAR, 2001;

¹⁰Os dois termos são utilizados aqui, já que a nomenclatura utilizada pelos grupos referidos no texto varia.

MICHELS, 2006; LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009; LOPES; FABRIS, 2013; MATTOS, 2014; GARCIA, 2016; PADILHA, 2013, 2017) independentemente da corrente teórica que fundamentam suas pesquisas.

A principal divergência está no reconhecimento e na defesa, que alguns pesquisadores fazem da educação especial, como constituinte ou como meio para a efetivação de uma escola inclusiva, em contraposição aos que defendem a incompatibilidade entre educação especial e inclusiva. Esta última afirmação, pode ser exemplificada no trecho abaixo:

É importante ressaltar que ao tratar da educação especial e da educação inclusiva em um mesmo documento um grande paradoxo se apresenta pois não consideramos ser possível apresentar elementos norteadores da educação inclusiva – que é para *todos* – a partir do paradigma apresentado pela educação especial. (MAIA; DIAS, 2015, p. 210).

Os que defendem a educação especial apoiam as ações a ela relacionadas como o AEE, os cursos de graduação em educação especial (MENDES et al., 2010) e a manutenção de escolas especializadas, quando a inclusão do aluno com deficiência não for possível em classes regulares (ESTEVES; CRUZ; BERTELLI, 2013; MATURANA; MENDES, 2015; MENDES; MATURANA, 2016; MATURANA; MENDES, 2017). Enfim, justificam suas escolhas, sobretudo apoiados nos dispositivos legais que regulamentam a educação especial no Brasil. Em alguns trabalhos (LUNARDI, 2000; LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009; RECH, 2013; MENDES, 2017, entre outros), os autores afirmam que a educação inclusiva, tal qual, defendida na legislação é um apelo da política neoliberal na tentativa de incluir grupos diversos, sobretudo os alunos, que, a depender da deficiência que possuam, não têm condições de frequentar a escola regular. O fragmento abaixo expressa a compreensão:

Também pode ser parcialmente verdadeira a afirmação de que o “especial” ou “diferenciado” no ensino de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades não é requisitado na classe comum, tampouco é encontrado nos espaços especializados. **No entanto, isso não significa que deveria ser assim, nem na classe comum, nem nos espaços especializados, já que o ensino comum, por definição, não é suficiente para responder as necessidades desses alunos; caso contrário, eles não seriam identificados como estudantes com necessidades educacionais especiais.** (MENDES, 2017, p. 81, grifo nosso).

A partir do fragmento acima é possível inferir que o caráter de *especial* é justamente dado ao aluno que não consegue aprender na classe comum, em função de necessidades específicas, que, como sabemos, dizem respeito à deficiência do aluno. Assim, mesmo que afirme em alguns momentos ser a favor da inclusão, a autora reconhece que é a deficiência

que os alunos possuem o que os impossibilita de acessar alguns espaços, entre eles, a escola. Essa perspectiva desconsidera que as condições sociais objetivas estão diretamente relacionadas à exclusão. Nessa dialética, vale reconhecer que existem, sim, limitações causadas pela deficiência; no entanto, esse fato, não pode servir de justificativa para práticas segregadas. A esse respeito, Silva (2007a), esclarece:

Os debates sobre educação inclusiva, fartos na década de noventa, salientam que as desvantagens e limitações das pessoas com deficiência nas suas atividades cotidianas não dizem respeito apenas à ausência de acessibilidade, mas principalmente à condição ou posição que ocupam na sociedade. Entretanto, não podemos direcionar o foco totalmente para o meio social como se não existissem, de fato, questões específicas que dizem respeito às deficiências e suas interações com a educação. Ademais, a inclusão deve ser compreendida como um princípio. [...]. (SILVA, 2007, p. 14).

Ao argumentar sobre “rotulação e desrotulação”, dos alunos chamados de público alvo da Educação Especial (PAEE), Mendes (2017) afirma:

Quanto à identificação e rotulação, é fato que todos os estudantes poderão ser beneficiados se receberem instrução de qualidade, sem precisar necessariamente de referência às categorias e rótulos tradicionais da Educação Especial. Mas, para isso, é preciso que as políticas de financiamento não atrelem o direito de acesso ao serviço de apoio a rotulação e que os suportes estejam disponíveis indistintamente a todos que deles precisarem; **caso contrário, a desrotulação vai servir apenas para apagar a diferença e justificar a negação do direito, muitas vezes com a finalidade de economia para os cofres públicos. Em contextos de contenção de recursos, cortes em programas de políticas sociais, há que se ter cuidado especial com os discursos que impliquem ampliar a cobertura, pois os já escassos recursos financeiros existentes poderão ser ainda mais diluídos, se forem destinados a todos os estudantes, e, com isso, os alunos PAEE, que possuem necessidades mais diferenciadas, terão suas diferenças apagadas e dificilmente terão garantia do direito a educação escolar garantido.** (MENDES, 2017, p. 81-82, grifo nosso).

Essa lógica é mesmo perversa: para haver a garantia mínima de direitos, é necessário que o aluno com deficiência seja rotulado, pois de acordo com o indicado no fragmento acima, corre-se o risco de que sem a identidade dada pela deficiência, aqui nomeada de *especial*, o financiamento para os serviços especializados fique comprometido. De forma bastante explícita, a autora afirma que sem a manutenção do rótulo que é dado pela diferença, a individualidade do aluno é apagada. Para Adorno (2008b), “o ser diferente é, assim, integrado no padrão de igualdade universal como um objeto de troca. A própria individualidade é submersa no processo de transformação dos meios em fins” (ADORNO, 2008b, p.120).

Cabe considerar que a diferença neste caso, é expressa apenas pela deficiência do aluno, que é a própria representação do sujeito, sem que haja outros elementos capazes de caracterizá-lo. A esse respeito, Silva (2007b) enfatiza que “quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com ele, não com o indivíduo” (SILVA, 2007b, p. 129). A autora ressalta ainda que esse processo de rotulação faz com que o indivíduo estigmatizado passe a se identificar com uma representação que o nega como indivíduo.

A questão do financiamento é um tema que, por vezes, aparece como condição correlacionada à escola inclusiva. Para alguns autores, a defesa pela inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, está relacionada, principalmente, ao apoio financeiro que as escolas recebem quando matriculam esses alunos. De acordo com Rech (2013), a inclusão educacional é ocasionada por um conjunto de estratégias variadas, dentre as quais ela destaca a “sedução”. De acordo com a autora, são justamente as estratégias sedutoras que “convencem a população da necessidade de incluir a todos na escola regular” (RECH, 2013, p. 31). Para a autora, o investimento na estrutura física das escolas, que se reconheçam como inclusivas, é uma das estratégias utilizadas pelo MEC:

No entanto, se os alunos com deficiências, por muitos anos, não foram bem-vindos à escola regular, como garantir sua aceitação? Uma das estratégias utilizadas foi o aumento no repasse de verbas, colcado em vigor no art.9º do Decreto nº6.571 de setembro de 2008. Nesse artigo, admite-se, a partir de 1º de janeiro de 2010, o repasse duplo dos recursos do FUNDEB para os alunos que estejam matriculados na rede pública de ensino e que frequentem o atendimento educacional especializado. O aumento dos recursos financeiros enfraquece a resistência e amplia as possibilidades de adesão à proposta. (RECH, 2013, p.32-33, grifo nosso).

Sabemos que os recursos destinados às escolas, sobretudo àquelas que ofertam o AEE, dependem das correlações de forças políticas, sociais e econômicas. No entanto, relacionar a aceitação dos alunos com deficiência na escola à mera questão financeira, evidencia o preconceito a estes alunos, pois sugere que o direito à educação só lhes é permitido, pelo financiamento que a escola recebe. Para Crochík (2002), o argumento de que o apoio do governo à educação inclusiva está associado à economia de recursos, não deveria tirar o mérito da proposta. Segundo o autor:

[...] deve-se ponderar que não é ruim que o governo economize recursos, e, de qualquer forma, dever-se-ia lutar para que o que fosse economizado pudesse ser reinvestido na própria educação; além disso, deve-se enfatizar que o empreendimento se justificaria se as crianças que são incluídas

puderem ser beneficiadas por uma sociedade que as coloca à margem. (CROCHÍK, 2002, p. 296).

A discussão sobre a manutenção de um estado mínimo, mantido a partir da crescente onda de privatização de diversos setores nos é vendida como solução para a corrupção e no caso das privatizações, como sinônimo de eficiência e qualidade nos serviços. Os impactos dessas políticas têm relação direta com a qualidade da educação: as privatizações no setor educacional estão relacionadas ao incentivo à expansão das instituições privadas que ofertam, em sua maioria, cursos de formação inicial na modalidade à distância e ênfase na formação continuada, além da defesa de slogans como “aprender a aprender”.

Há um discurso que defende a exigência de uma formação constante, com caráter de novidade. É preciso problematizar até que ponto essa exigência não desresponsabiliza as universidades, especialmente os cursos de formação inicial. A necessidade de uma formação permanente pode conferir o caráter de um esforço mínimo para a formação inicial, responsabilizando o sujeito por sua própria trajetória formativa. Assim, essa função vem sendo cada vez mais retirada do estado e trazendo, mais uma vez para a cena, as instituições privadas.

Em relação à formação de professores para atuar na escola inclusiva, existe um grupo de pesquisadores que defende que este processo é resultado da racionalidade neoliberal. Os excertos abaixo expressam tal concepção:

Pode-se analisar tal formação como uma medida biopolítica de prevenção do risco, qual seja, o risco de o professor eventualmente deparar-se com tal gama de alunos e não saber como conduzi-los adequadamente. Dada a contínua proliferação do alunado que passa ou pode vir a ser parte da sala de aula da escola comum (surdos, cegos, surdo cegos, superdotados, disléxicos, hiperativos, cadeirantes...), o sujeito-docente constitui-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação. (LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009, p. 7).

Mais adiante, as autoras afirmam:

Na mecânica inclusiva, que tem na diversidade uma das suas justificativas, a formação de professores segue a premissa global de abertura das fronteiras, permitindo e aconselhando uma espécie de formação turística pelo território desses outros alunos que agora ganham a vitrine. Numa sociedade marcada pela rapidez da informação, parece que também os processos formativos precisam ser mais e mais informativos. Daí a urgência histórica de produzir um professor polivalente, que passeia, fotografa, anota o máximo de informações sobre os lugares de todos e de cada um. E quanto mais lugares, melhor. Por isso é imperiosa a fabricação de um docente flexível e constantemente em formação. Tal dinâmica viabiliza e movimenta a esteira da diversidade. (LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009, p. 7-8, grifo nosso).

A análise dos fragmentos acima traz uma reflexão relevante que é pensar no excesso de atribuições que é designado ao professor, na contemporaneidade. No entanto, a “formação turística” que as autoras mencionam, certamente não é por conta da chegada dos alunos com deficiência na escola. O que deveria ser considerado é que essa chegada poderia promover uma formação que reconheça a diversidade dos alunos, sem que isso signifique um risco, como as autoras declaram na primeira citação. A racionalidade neoliberal se mostra, não por reconhecer o direito dos alunos que historicamente foram alijados dos processos educativos, mas por incluir tantas atribuições ao trabalho docente, secundarizando as funções basilares da escola, que são ensinar e aprender. Isso, certamente, não é responsabilidade dos que ficaram tanto tempo fora da escola, mas de um discurso que atribui a eles, o próprio fracasso.

Os pesquisadores que defendem que a educação inclusiva é uma manobra das políticas neoliberais deixam, muitas vezes, de considerar que a inclusão vem beneficiando os grupos que historicamente foram excluídos. Com o fundamento de que a educação inclusiva da forma como é apresentada nos documentos oficiais é reflexo da política neoliberal, alguns autores têm tecido duras críticas à forma como a inclusão vem sendo realizada nas escolas regulares, sem, no entanto, apresentarem uma proposta que seja distinta da educação especial. O problema não são as críticas, pois como afirmam Costa e Leme (2016a), “a abertura da escola às diferenças dos alunos em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e institucionalização dos indivíduos com deficiência não ocorre sem conflitos e contradições” (COSTA; LEITE: 2016a, p. 111). Entretanto, os argumentos utilizados, da forma como são postos, parecem perigosos na medida em que sinalizam uma retomada aos espaços segregados de educação, já que não apresentam nada novo.

À época dos seus escritos, os teóricos da escola de Frankfurt não discorreram sobre educação inclusiva, mas a partir da dialética, apontaram como as questões sociais objetivas estão relacionadas com a manutenção da dominação e da barbárie. Em relação à educação inclusiva, o que é possível afirmar a partir dos estudos desenvolvidos pelos frankfurtianos, é que, mesmo reconhecendo o que ainda não é possível nesta sociedade, cabe o questionamento do “positivo”, a resistência e a contraposição; cabe o investimento numa formação que não seja *pseudo* (ADORNO, 1986); cabe se contrapor a uma educação que não possibilita a experiência e, que por não considerar as singularidades dos indivíduos, separa e segrega; enfim, cabe lutar por uma formação que possibilite a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995b).

Assim, para além da constatação óbvia de que a política neoliberal interfere, orienta e manipula as regras do jogo, sobretudo nas políticas públicas, só esse (re)conhecimento e/ou

questionamento de que a celebração da diversidade é mais uma estratégia do jogo político para permitir a entrada na escola daqueles que ao longo da história foram excluídos, não basta. Também não basta tirar de cena aqueles que, em função das suas singularidades, destoam, desorganizam e contrariam o ideal de homogeneidade, tão valorizado na escola. Então, a partir do que já temos, e nos distanciando de um idealismo cego e de um conservadorismo ingênuo, possibilitar que as pessoas convivam com as diferenças, podendo expressar as suas singularidades, não é pouco.

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 1995c, p. 117).

Se a função da escola é a veiculação da cultura, não é possível continuar defendendo uma educação baseada em classificações, especial, a que os alunos são submetidos, ou ainda por critérios perversos que, na busca constante pela homogeneização, excluem aqueles – aqueles pobres, aqueles negros, aqueles com deficiência – e tantos outros que não se adequam, ou se recusam a uma adequação, muitas vezes, violenta. Ser educado para perceber as contradições e a violência existente é fundamental e, nesse sentido, o convívio com as diferenças só tem a colaborar com esse processo.

Se a formação não deve se limitar à reprodução das condições sociais existentes, qualquer tipo de educação segregada, como a que ocorre nas escolas e classes especiais, bem como as que promovem discriminação contra alunos em situação de inclusão, deve ser amplamente combatida. Para Adorno (1995c), “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie” (ADORNO, 1995c, p. 117).

Mesmo estando conscientes de que a efetivação da educação inclusiva não é possível nesta sociedade, é nosso dever lutar por condições contrárias à segregação. Se, segundo Adorno (1986), é a experiência a que torna o pensamento possível, manter alunos isolados em instituições especializadas ou classes especiais, impossibilita o pensamento que concebe e compreende a diversidade como característica humana.

Diante do exposto, é possível afirmar que aqueles que defendem a educação especial, o fazem como tentativa de (de)marcar o lugar das pessoas que têm, na deficiência, a sua

identidade. O conceito de *especial* que nomeia a educação serve também para delimitar o lugar da pessoa com deficiência, a qual só é reconhecida por esta particularidade. Ademais, é possível afirmar que a análise de todos os documentos, revelou a predominância do termo *especial*, ainda que suas propostas se autointitulem inclusivas. O termo *especial* está presente nos documentos, apesar das reivindicações dos movimentos sociais para o uso do termo *aluno* ou *pessoa com deficiência*. Talvez a insistência no uso desse termo tenha a intenção de não nos deixar esquecer que as pessoas contempladas por essas políticas, têm uma marca que não pode e não deve ser apagada, delimitando seu lugar nos processos educativos: um lugar secundário, separado, menor.

Assim, compreender os conceitos, é fundamental para que possamos compreender os objetos, sem, no entanto, cairmos na armadilha de que os primeiros podem conter ou expressar a totalidade do objeto. Nessa perspectiva, a crítica ao termo *especial* utilizado para nomear pessoas com deficiência é, nesse sentido: o *especial* reduz e anula as infinitas possibilidades de ser, das pessoas com deficiência.

2. QUANDO A AUSÊNCIA DO PENSAR CEDE LUGAR AO PRECONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO ESTEREOTIPADO.

A dialética do esclarecimento pode ser claramente evidenciada nos estudos sobre preconceito: mesmo com os avanços da ciência, que permitiram que crânios de pessoas negras não servissem mais como medida do racismo, como era no século XIX, e que atualmente o sujeito racista esteja no centro dos estudos para desvendar seu comportamento preconceituoso, ainda é possível observarmos discursos e atitudes de ódio de pessoas. Diariamente, somos expostos a notícias que destacam situações de preconceito, manifestadas por atitudes racistas, xenófobas e machistas, que são sistematicamente utilizados como forma de dominação, que atinge profundamente seus alvos. Além da perplexidade inicial, cabe questionarmos que tipo de estrutura psíquica apresenta uma pessoa preconceituosa? O que motiva o tipo de desejo de destruição do outro diferente de mim? Adorno (2008c), nos ajuda a pensar essas questões, quando afirma:

A indignação por horrores cometidos diminui na medida mesma em que as vítimas são diferentes do leitor normal, mais morenas, mais “sujas”. Isso não diz menos sobre o próprio horror do que sobre os observadores. Talvez o esquematismo social da percepção dos antissemitas seja constituído de tal forma que eles nem sequer vejam os judeus como seres humanos. A afirmação sempre encontrada de que selvagens, negros, japoneses sejam como animais, macacos talvez, já contém a chave para o *pogrom*. [...]. (ADORNO, 2008c, p. 100-101, grifos do autor).

Já sabemos que o preconceito não é inato e que suas bases estão assentadas em aspectos sociais e psicológicos estudados. No entanto, ainda estamos distantes de uma formação que possibilite a experiência, o pensamento crítico e a autorreflexão, aspectos fulcrais no pensamento dos frankfurtianos, que contribuem, senão com a redução de atitudes de ódio manifestadas pelo preconceito, pelo menos com a possibilidade da reflexão e do entendimento da diferença como marca da diversidade humana. Assim, estudar o preconceito e entender sua constituição é uma forma de enfrentamento para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, seja ela social e/ou educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é pensar como a formação tem enfrentado o desafio de produzir consciências que sejam capazes de confrontar a ordem social vigente, apesar do apelo das diversas instituições que reforçam sua manutenção. Submetidas aos mecanismos da ideologia, evocam nossas necessidades mais prementes, valorizando o

individualismo exacerbado e criando uma falsa sensação de felicidade, o que invariavelmente nos afasta da experiência, do pensamento e da autorreflexão e nos aproxima, portanto, dos fatores que favorecem a constituição e a manifestação do preconceito.

2.1 MECANISMOS SOCIAIS E PSÍQUICOS RELACIONADOS AO PRECONCEITO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No momento da escrita desse texto, as chamadas dos jornais, dos *sites* e da TV informavam sobre as manifestações de insatisfação em relação a uma das maiores crises na política brasileira¹¹. Além disso, outra notícia também chamava atenção: a “destruição” da Cracolândia, uma região da cidade de SP que abriga traficantes e dependentes químicos, que se assemelham a zumbis, tamanha degradação dos seus corpos e da aparente ausência de seus espíritos.

Do outro lado da TV e dos computadores, as pessoas aplaudiam a atitude “mágica” do governo de SP, especialmente do prefeito João Doria, por entenderem que o problema do tráfico e conseqüentemente da dependência química estaria resolvido, lembrando a análise feita por Horkheimer e Adorno (1973a) em relação às propagandas utilizadas no III Reich pelos agitadores fascistas, quando afirmam: “[...] confere-se à trivialidade propagandística uma espécie de autoevidência axiomática e as resistências da consciência crítica são minadas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a, p. 175). Diante dos comentários das pessoas que se expressam livre e intolerantemente nas redes sociais e das próprias reportagens na TV, surgem os seguintes questionamentos: o que obsta o pensamento dessas pessoas, ou o que as impede de perceber que indivíduos vivendo em condições sub-humanas não é uma escolha pessoal? Em que momento a formação do indivíduo fracassa, impossibilitando uma análise desta situação, que é apenas mais uma consequência dessa ordem social perversa? A quem cabe a responsabilidade da formação de consciências capazes de compreender além do que é mostrado pela mídia? A escola e a família, instituições fundamentais para a formação, têm assegurado a autorreflexão e o pensamento? Em que medida a incapacidade de pensar se relaciona com o preconceito? Adorno (1995b) nos ajuda nessa compreensão:

¹¹ No dia 24/05/17, manifestantes contrários às reformas e ao próprio governo do presidente Michel Temer – especialmente após delação premiada dos diretores do grupo JBS confirmarem sua participação no recebimento de propina – entraram em confronto com a polícia e o governo autorizou a convocação das Forças Armadas. A polícia registrou oito pessoas detidas, 49 feridos, além da destruição de sete ministérios.
Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/24/politica/1495647517_447186.html>
Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/policia-reprime-ato-contratemer-e-reformas-ministerio-e-incendiado>> Acesso em: 30 maio 2017.

[...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (ADORNO, 1995b, p. 151).

Essa incapacidade de pensar é apontada por autores de distintas correntes teóricas como o principal, senão, um dos principais requisitos para o surgimento do preconceito. De acordo com Crochík (2008), o preconceito, já em Kant, estava associado ao agir sob tutela dos outros. Schmidt (2008), apoiada no pensamento de Sartre, especificamente no conto *A infância de um chefe*, relata a trajetória e aspectos da personalidade de Lucien Fleurier e como este se tornou um antissemita. Para a autora, o personagem corporifica aquilo que é “impermeável, terrível e medíocre” que, segundo ela, são aspectos que constituem o preconceito. Sendo impermeável, “abandona a busca angustiante da verdade, **foge da indagação e do trabalho do pensamento** [...]” (SCHMIDT, 2008, p. 66, grifo nosso).

Hannah Arendt (1999), ao relatar trechos do julgamento de Eichmann e as atrocidades cometidas por ele contra os judeus, destaca:

[...] Quer estivesse escrevendo suas memórias na Argentina ou em Jerusalém, quer falando com o interrogador policial ou com a corte, o que ele dizia era sempre a mesma coisa, expressa com as mesmas palavras. Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. (ARENDDT, 1999, p. 62, grifo da autora).

Ao longo da descrição realizada por Arendt (1999), é possível identificar aspectos na personalidade de Eichmann que muito se assemelham ao tipo totalitário descrito por Horkheimer e Adorno (1973a), ficando evidente que a cega vinculação à autoridade é um dos traços mais marcantes deste tipo de personalidade. Eichmann segue afirmando, ao longo de todo seu extenso julgamento, que não cometeu crimes, *só* seguiu ordens: “[...] Ele cumpria o seu *dever*, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia *ordens*, ele também obedecia à *lei*”. (ARENDDT, 1999, p. 152, grifos da autora).

A ausência de pensamento também foi um elemento identificado por Adorno e Horkheimer (2006) como uma característica marcante do indivíduo preconceituoso, ilustrado aqui na figura do antissemita. De acordo com os autores, os judeus intelectuais eram perseguidos, pois “[...] ele[s] [pareciam] pensar, o que os outros não se permitem [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 143). Os autores acrescentam ainda:

Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes; ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui aos outros os “Protocolos dos Sábios de Sião”. Ele incha e se atrofia ao mesmo tempo. **Ele dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo**; mas aquilo de que o dota é o perfeito nada, a simples proliferação dos meios, relações, manobras, **a práxis sinistra sem a perspectiva do pensamento**. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 156, grifo nosso).

Os estudos sobre o preconceito indicam o quão complexo é a identificação dos seus mecanismos, visto que não dependem exclusivamente de aspectos psicológicos, mas sobretudo das condições sociais objetivas, que por sua vez interferem naqueles aspectos. Não é possível negar a constituição social na formação do indivíduo, conforme acentuam Horkheimer e Adorno (1973a):

[...] Essas características psíquicas, por seu turno, são o produto de fenômenos contemporâneos tais como a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia. [...] A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a, p. 173).

Como enfatizado anteriormente, na constituição do preconceito também há algo de particular que está mais arraigado no sujeito. Assim, as projeções dos seus conflitos são direcionadas ao outro; esse mecanismo confere um caráter psíquico e subjetivo à compreensão do preconceito. De acordo com Crochík (2011a):

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido. (CROCHÍK, 2011a, p. 22).

Diante do exposto, e entendendo a mediação das necessidades psíquicas e sociais na constituição do preconceito (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), é possível apreender que este afeta os mais distintos alvos: gays, lésbicas, transexuais, deficientes, nordestinos, (ex)presidiários, imigrantes, pobres, negros, judeus, mulheres, ciganos, entre outros. O preconceito está estritamente relacionado às condições sociais objetivas como pobreza e falta de escolarização, embora o indivíduo preconceituoso não pertença exclusivamente a esta ou

aquela classe social. A “natureza ciclista”¹², citada por Horkheimer e Adorno (1973a), é um exemplo que ilustra essa afirmação.

Como acabamos de afirmar, o preconceito atinge os mais diversos grupos sociais. No entanto, percebe-se que, a depender do alvo, suas formas de manifestação são distintas. No entanto, Crochík (2001) esclarece que em relação ao preconceito contra migrantes e deficientes, por exemplo, há em comum a questão da adaptação: os primeiros relacionados à adaptação pela via da cultura e os últimos em relação à falta de autonomia para a sobrevivência.

Compreender os mecanismos responsáveis pela constituição do preconceito requer, além do entendimento da multiplicidade de processos sociais e psíquicos a eles relacionados, reconhecer sua complexidade. A relação entre experiência e preconceito serve para ilustrar esse pensamento: é usual o entendimento de que, se o preconceituoso tem contato direto ou uma relação de proximidade com seu alvo, seu comportamento tende a mudar. A experiência favorece, mas não garante a eliminação do preconceito. Além disso, quando essa experiência é forjada, as formas de manifestação do preconceito podem ser ocultadas. A esse respeito, Crochík (2001) esclarece:

[...] se o preconceito independe da experiência, ou seja, do contato com o alvo, a mera aproximação entre o potencial ou real algoz e a sempre vítima, mesmo com as condições adequadas, pode não resolver o problema. O arrolamento das condições propícias para um bom contato e sua realização parecem não ser suficientes no combate ao preconceito [...] (CROCHÍK, 2001, p. 95).

Se o preconceito não é inato, seu desenvolvimento ocorre ao longo dos processos formativos. Nesse sentido, família e escola têm papel primordial. Como sabemos, ambas instituições vêm se reconfigurando ao longo do tempo e estas modificações têm implicações diretas na vida dos indivíduos. Entre essas mudanças, é possível destacar a perda da autoridade que é verificada tanto na escola quanto na família. Portanto, a contribuição que poderiam oferecer na formação também se alterou.

Horkheimer e Adorno (1973b) destacam a visão freudiana sobre a posição socialmente relevante da família na formação da estrutura da personalidade. Se na sociedade burguesa “só a família podia causar nos indivíduos uma identificação com a autoridade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b, p.137), atualmente não se pode afirmar o mesmo: a identificação com a figura paterna foi substituída por outra(s) autoridade(s), desde que estas ofereçam proteção e

¹² “Acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calcar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a, p. 179)

benefícios. Após sucessivas transformações, o próprio conceito de família foi alterado e adquiriu novas configurações, o que influenciou sobremaneira essa relação com a autoridade.

Os autores salientam ainda que a autoridade na família burguesa estava associada à proteção e ao conforto oferecidos aos seus membros, condições que não são mais garantidas pela família na sociedade atual. A mudança no papel social da mulher, especialmente no que diz respeito à necessidade de ocupar o mercado de trabalho, é outro fator responsável pela diluição dessa autoridade. Se para Horkheimer e Adorno (1973b) a família tem cumprido cada vez menos o seu papel no que diz respeito à aprendizagem e à educação dos filhos, por outro lado alertam que:

O momento específico da renúncia pessoal, que hoje mutila os indivíduos e impede a individuação, não é a proibição familiar, ou não o é inteiramente, mas a frieza, a indiferença, tanto mais penetrante quanto mais desagregada e permeável a família se torna. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b, p. 143).

Mesmo que a família não consiga garantir a formação cultural de outrora, que seja considerada uma instituição falida, ou que tenha exagerado nos exercícios de poder hierarquicamente organizado entre seus membros, a ausência da autoridade vivenciada no âmbito familiar tem comprometido a formação dos indivíduos. Podemos afirmar, contrariando a expectativa dos mais conservadores, que isso nada tem a ver com os novos arranjos familiares, mas com o afeto, a segurança e o apoio, que independentemente das configurações, se fragilizaram.

Assim, como asseveram Horkheimer e Adorno (1973b), se a família já não pode mais garantir o “estreito e feliz convívio de indivíduos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b, p. 147), espera-se da instituição escolar, por meio dos seus processos formativos, a tarefa de oferecer esta outra referência de autoridade. No entanto, a escola também não é mais referencial de autoridade. Pelo contrário, esta palavra tornou-se quase sinônimo de violência no discurso pedagógico, que, a partir de compreensões equivocadas, defende uma postura extremamente permissiva em relação às atitudes dos alunos. Nesse sentido, mais uma vez, a formação é comprometida. A respeito das manifestações de autoridade, Adorno (1995d) esclarece:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização. (ADORNO, 1995d, p. 167).

Embora não haja quaisquer indicativos de incitação de violência no fragmento acima, o entendimento equivocado dos conceitos, e não estamos circunscrevendo aqui apenas o conceito de autoridade, tem propiciado um esvaziamento do potencial formativo que a escola poderia oferecer. De acordo com Adorno (1995d), uma referência de autoridade desvinculada da violência é fundamental para a constituição do indivíduo. A autoridade externa (representada pela figura do pai, do professor) é essencial numa etapa da vida, para que posteriormente esse indivíduo possa negá-la e constituir-se.

Para Crochík (2008), somente a Psicologia não oferece suporte para explicar e/ou justificar os mecanismos do preconceito. Patto (2008) assevera que mesmo que haja uma base antropológica em sua constituição, não é esta base que responde pela existência dos mecanismos de preconceitos sociais. Para além das limitações de cada área do conhecimento no que diz respeito às explicações dos mecanismos que constituem o preconceito, cabe destacar a contribuição dos frankfurtianos quando relacionam as necessidades psicológicas à aceitação de determinada ideologia. Nesse sentido, Crochík (2001) destaca que os frankfurtianos, em seus estudos sobre personalidade autoritária, enfatizam a relevância das características individuais vinculadas às questões de origem social, evidenciando que a adesão às ideologias se manifesta na relação destas características mediadas por necessidades psíquicas, que também são históricas.

Adorno e Horkheimer (2006) destacam a influência da indústria cultural que, por via do pensamento estereotipado e dos modelos, compreende o preconceito como produtor de formas mais diretas de violência. O esquematismo, marca da indústria cultural, reduz a compreensão a partir de padrões explicativos, atuando como uma espécie de filtro que, ao invés do conceito, oferece modelos de democracia e de liberdade, por exemplo.

É fundamental que a formação possibilite ao indivíduo se diferenciar, pois de acordo com Horkheimer e Adorno (1973c), “só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973c, p. 52).

De acordo com os estudos freudianos, é possível afirmar que um *eu* bem formado implica em menor individualismo. Um indivíduo que não é centrado somente em si e em suas próprias necessidades, portanto menos individualista, tende a ser menos dominador. Nessa perspectiva, a partir do que a Teoria Crítica nos apresenta, uma formação voltada à experiência pode colaborar para uma formação mais consolidada do *eu*, visto que a partir dela é possível a construção de mecanismos de identificação e posterior diferenciação. Um ego bem formado possibilita a diferenciação entre sujeito e objeto. Entretanto, os mecanismos

ideológicos têm afetado essa formação. Para Crochík (2005), “a racionalidade técnica que intermedeia a relação entre sujeito e objeto não facilita a percepção da distinção de objetos, e isso, [...] dificulta a formação de um ego bem estruturado, favorecendo assim a tendência moderna da constituição de preconceitos” (CROCHÍK, 2005, p. 44).

A convivência com as diferenças tem papel fundamental no processo de diferenciação do *eu*, visto que é possível diferenciar-se a partir da própria identificação com as diversidades. Nesse sentido, apesar das potencialidades da educação inclusiva, é notável que ela tenha se valido de propostas pouco críticas e predominantemente voltadas à classificação do outro a partir de suas diferenças, perdendo a possibilidade de fortalecer os processos de individuação dos sujeitos a partir do reconhecimento dessas diferenças. Sobre isto, Crochík (2008) afirma:

Se a diferenciação individual, a individuação, só ocorre com a interiorização da cultura, essa tem de oferecer recursos para que a natureza, em certa medida diversa em cada indivíduo, possa se expressar, e na multiplicidade de expressões, os alunos possam se identificar entre si. Não se trata, portanto, de negar as diferenças existentes por diversos motivos, mas poder expressá-las pela universalidade da linguagem que permite nomear o diverso. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 131).

Assim, a educação inclusiva teria potencial para possibilitar a experiência, colaborando com a formação de um *eu* bem delimitado a partir do reconhecimento das diferenças. Entretanto, como está submetida à influência da racionalidade tecnológica, valoriza o pensamento que tudo classifica, categoriza e nomeia: para o negro e o índio, a educação das relações étnico-raciais; para a pessoa com deficiência, educação especial; para quem não teve acesso à escolarização em tempo regular, educação para jovens e adultos. À medida que nomeia, delimita; à medida que circunscreve, reduz; à medida que não mais ameaçam porque já estão incluídos na escola, são tolerados. Diante de tanta fragmentação, a universalidade se perde. Concordamos com Matos (1998) quando afirma: “[...] o outro não é nosso limite externo, mas o que nos pluraliza e através de quem podemos nos totalizar. Restritos a uma única identidade de origem, diminuímos em ser, em realidade, em humanidade.” (MATOS, 1998, p. 100). Assim, a formação, num contexto de diversidade, desperdiça a oportunidade de apreciação e entendimento da diferença como forma essencial da natureza humana. Contrariamente, propõe uma formação que evidencia o mais forte, o mais eficiente, o esteticamente belo, enfim, os mais aptos segundo o que a sociedade estimula e promove. Diante desse padrão, o pensamento e a autorreflexão são secundarizados.

Quanto à educação das pessoas com deficiência, grande parte das práticas pedagógicas é centrada nos limites destes indivíduos, desconsiderando-se suas potencialidades¹³. Não queremos afirmar com isso que o reconhecimento dos limites não seja um movimento necessário. A questão importante é o processo educativo estar predominantemente centrado nestes limites, restringindo a compreensão acerca das pessoas com deficiência, que obviamente não são, ou não se reduzem ao *déficit* que a diferença possa lhes provocar.

2.2 TERIA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERESSE PELO ESTUDO DO PRECONCEITO?

Embora possa parecer redundante, consideramos o questionamento anterior fundamental, visto que, de acordo com a Teoria que orienta e fundamenta esta pesquisa, as causas que geram opressão precisam ser reconhecidas e compreendidas para que possam ser superadas. Nesse sentido, os frankfurtianos fazem críticas às discussões esvaziadas de sentido, propondo reflexões acerca da dinâmica social e da sua influência nos diversos segmentos da nossa vida.

Adorno e Horkheimer (2006) esclarecem que já dispomos das condições sociais objetivas para uma vida sem miséria, mas o pensamento enrijecido de quem detém o poder impede a “verdadeira práxis revolucionária”, não pela ausência de condições materiais ou técnicas, mas pela “ofuscação que está mergulhada a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 45), evidenciando uma questão de desigualdade associada à luta de classes. Assim, é imprescindível que a formação proporcione o debate sobre o porquê das pessoas agirem a favor de uma ordem social perversa sem quaisquer reflexões ou questionamentos.

Uma educação contra a barbárie, conforme defendida por Adorno (1995d), deveria possibilitar o fortalecimento dos indivíduos de modo que estes pudessem ser minimamente capazes de compreender que são reprodutores das mais diversas formas de violência, além de se perceberem como executores e vítimas da barbárie a que estão constantemente submetidos. Reconhecer no outro as condições de fragilidade e opressão e identificar-se com esse outro é o primeiro passo para a diferenciação. Por meio desta, é possível a crítica social, que a partir da ideologia da dominação, nos faz acreditar que somos extensão indiferenciada da sociedade.

¹³ Seria injusto reduzir essa tendência somente à escolarização das pessoas com deficiência, já que a escola não tem fracassado apenas na escolarização destas pessoas.

A incapacidade de elaboração do pensamento e a não diferenciação do *eu* impulsionam os sujeitos a seguirem uma opinião padronizada de tudo que se possa imaginar: da moda, dos hábitos, da linguagem, da forma de escrever (ou de abreviar o que se escreve) e, especialmente, de julgar aquilo que não se conhece, ou que se diz conhecer, mas não se tem elementos suficientes para o julgamento. Conforme Adorno e Horkheimer (2006):

O juízo não se apoia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção. [...] Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um **modo de efetuação do juízo, que pode se dizer desprovido de juízo**, do poder de discriminação. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 166, grifo nosso).

A padronização não se restringe apenas ao comportamento das pessoas. Nas escolas e universidades padronizam-se as metodologias e os recursos, encurtando o caminho entre o sujeito e a construção do conhecimento: imagens substituem textos, celulares substituem livros, computadores substituem professores. Nesse ritmo acelerado de troca, “a experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 165). Essa avidez é marca do nosso tempo. Por não possibilitar a experiência, não permite que as relações disponham do tempo necessário para elaboração de juízos. Na ausência desse tempo, nada melhor que seguir os padrões estabelecidos; o pensamento necessário para a apreciação e compreensão das pessoas, das coisas e das situações é totalmente dispensável. Esse cenário do sempre igual e, portanto, da privação do pensamento, é o espaço ideal para a manutenção dos preconceitos.

Considerando que a escola é um segmento desse modelo social, é compreensível que ela reproduza este tipo de pensamento enrijecido a que os frankfurtianos se referem. Embora sejam considerados por muitos como pessimistas, os teóricos da Escola de Frankfurt assinalam que somente a partir do pensamento crítico e da autorreflexão haverá o entendimento das contradições sociais que geram desigualdade e opressão, impossibilitando a realização de uma vida justa e livre. Esse pensamento, apesar da esperança que possibilita, reconhece os limites e as dificuldades que são inerentes à própria estrutura social. O que alguns críticos consideram pessimismo talvez esteja relacionado à falta de entendimento, pois apresentam proposições ingênuas e até mesmo infantis quando se referem às formas de superação para a opressão a que vivemos submetidos. Esse tipo de pensamento é reflexo da ideologia que nos domina.

Assim, retomando o questionamento inicial, por que o preconceito é considerado, quase como uma questão secundária nas discussões sobre educação inclusiva? Um aspecto que merece atenção diz respeito à ausência de teorias que fundamentem as produções na área da educação inclusiva, especialmente no que tange ao estudo sobre o preconceito, que deveria estar no centro desse debate. Em estudo recente sobre a trajetória de estudantes com deficiência na universidade, Santos (2013a) destacou “a necessidade de ampliar reflexões e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos sobre preconceito e a inclusão educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior” (SANTOS, 2013a, p. 265). Nessa mesma direção, Costa (2015a) destaca a urgência de estudos que relacionem formação e preconceito; Giordano e Crochík (2015) revelam que a escola não tem respondido de maneira aceitável às atitudes preconceituosas.

Numa recente pesquisa realizada em escolas públicas paulistas, Silva et al. (2017) entrevistaram docentes sobre os processos de produção e redução do *bullying*. Um dos apontamentos da referida pesquisa destaca a formação cultural dos professores como um dos elementos indispensáveis à luta contra a barbárie. Sabemos que a constituição do *bullying* tem elementos distintos daqueles que originam o preconceito. Dentre esses, podemos citar a ideia de submissão do outro que não pode reagir e a indiferenciação do alvo, ou seja, não há características definidas na vítima que despertem a ação do agressor. Para Crochík (2015b):

[...] o que os diferencia é que o *bullying* expressa diretamente essa relação de oposição entre os mais fortes e os mais fracos, ao passo que no preconceito, quando é bem delimitado, essa relação se expressaria justificada de forma mais específica: persegue-se o judeu por ele ser ‘promíscuo’, ‘agiota’, ‘traíçoeiro’; persegue-se o negro por ser ‘primitivo’, ‘pouco afeito ao trabalho’; combate-se o homossexual por ter ‘renunciado ao poder masculino’, por ‘lembrar o feminino’. **Pode-se insistir que o *bullying* é uma forma mais grosseira de dominação do que a encontrada no preconceito [...], no *bullying*, a necessidade de dominação imediata e o desejo de destruição do alvo se apresentam mais diretamente.** (CROCHÍK, 2015b, p. 40, grifo nosso).

Apesar das diferenças mencionadas, ambos são formas de violência escolar e é urgente que sejam compreendidos para que possam ser enfrentados.

Pensando na necessidade de produção de conhecimentos sobre preconceito e os mecanismos responsáveis por sua constituição, bem como na expressão de suas ações, por meio da discriminação – que pode se manifestar pela via da marginalização e/ou da segregação – fizemos um levantamento na *Revista Brasileira de Educação Especial*, periódico de grande impacto na área, para examinar como tais questões estão sendo

abordadas. Assim, buscamos identificar nos artigos¹⁴ publicados no período de 2015 a 2017, trabalhos que tivessem no título e/ou nas palavras-chave o descritor ‘preconceito’. De um total de 103 artigos publicados, apenas um (0,97%) atendeu ao critério da busca. Este resultado é bastante significativo se considerarmos que as pesquisas apresentadas no referido periódico retratam, em grande medida, o cotidiano de alunos em situação de inclusão das escolas regulares, bem como os desafios na formação de professores para a escola inclusiva. É, no mínimo, contraditório que esta discussão seja tão inexpressiva entre pesquisadores e professores que se debruçam sobre a questão.

São inegáveis os avanços possibilitados pela educação inclusiva, especialmente no que tange à escolarização das pessoas com deficiência. No entanto, as discussões a ela relacionadas não podem ficar limitadas ao estudo das condições de acessibilidade das escolas, à abordagem médica das síndromes, aos recursos e metodologias de ensino, ou ainda à formação de recursos humanos para atuação junto aos alunos em situação de inclusão. Não discutir as causas que geram a opressão impossibilita a crítica ao próprio modelo que, em última instância, limita e aprisiona. Assim, como é possível discutir a escola inclusiva, se o preconceito responsável pela segregação e marginalização dos alunos que destoam do padrão idealizado pela escola, sequer é discutido? Enquanto não houver o questionamento da educação segregada, ela continuará ocupando um lugar que possivelmente nunca deixará de existir: inclui-se o aluno com deficiência, fala-se sobre ele, aprende-se sobre seu comportamento, mas os fatores que geram as condições de sua exclusão, pela via do preconceito, não são ou são pouco problematizados. Talvez por isso o “estranhamento” causado pela deficiência, discutido por Silva (2006c), ainda seja tão habitual nas escolas.

Possivelmente, a carência de conhecimento sobre as bases que constituem o preconceito, bem como sobre suas formas de manifestação, criam a falsa impressão de uma convivência respeitosa com os alunos em situação de inclusão, quando, no máximo, eles são apenas tolerados. De acordo com Silva (2006a):

O sentimento que mais se manifesta nos tempos atuais é a tolerância como limite do aceitável, quando já poderíamos nos manifestar com solidariedade em relação ao diferente, por ser a diferença a essência de todos nós. O “distinto” é mantido na sociedade dentro do parâmetro do tolerável ou integrado, e a indiferença é o que resta como condição de sobrevivência, retratando a frieza. (SILVA, 2006a, p. 430, grifo da autora).

¹⁴ Os artigos analisados foram aqueles de demanda contínua, conforme descrição da própria revista.

Tolerar, quando compreendido como suportar, reforça o preconceito, já que a convivência não se dá pelo entendimento de que o outro é diferente. A diferença que o constitui é elemento de sua individualidade e não sinônimo de inferioridade. O entendimento de tolerância, tal como compreendido atualmente, vem disfarçado numa convivência imposta, forjada de naturalidade e respeito. Tal entendimento se estende aos discursos da escola, dos documentos oficiais, da mídia, da família, sugerindo uma convivência que se reduz em [...] “exigências ingênuas de tolerância e de calma” (ADORNO, 1995d, p. 157).

Ao afirmar que “ter o preconceito como foco de estudo sobre as interações de alunos com deficiência na escola é transitar pelo dito e pelo silêncio”, Silva (2009, p. 219) corrobora com o nosso entendimento da necessidade objetiva de mais pesquisas sobre o preconceito, pois, se nesta sociedade não é possível a sua supressão, que ao menos seja possível seu enfrentamento.

3. A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO

A discussão teórica sobre ideologia tende a se enfraquecer diante do discurso que afirma sua inadequação na atualidade ou que é coisa de militantes de esquerda. Diante do atual cenário político, é possível perceber como uma construção sólida acerca do conceito de ideologia nos faz falta, especialmente para percebermos que a tentativa de solapar tudo que está relacionado a este conceito tem a clara intenção de tirar de cena a possibilidade de desvelar as artimanhas do discurso político.

Slogans como “escola sem partido” que, no limite poderiam suscitar uma crítica ao papel político da escola, são utilizados como sinônimo de algo democrático. No exemplo em questão, retira-se da pauta de discussão aspectos que são fundamentais para a formação crítica do aluno, sob o discurso de uma formação supostamente neutra, não ideológica. Importante salientar que, nesse contexto, o termo ideológico remete a algo prejudicial, negativo.

Para os frankfurtianos, mais do que criticar o conteúdo da ideologia, é fundamental compreender o que leva as pessoas a aderir a algo, ou a alguma coisa, que é manifestamente falso. A formação pode, de modo geral ou de forma específica, colaborar para que os aspectos da realidade sejam desvelados?

Se a função da ideologia é substituir a realidade de algo, de um conceito, de uma situação, pela sua “ideia de ideal”, de mascarar o real, parece pouco provável que a formação escolar, que também se mostra ideológica, tenha o potencial de desvelar as condições que mascaram tal realidade. Diante desse contexto, parece que pensar a partir de uma teoria crítica, que tem por base refletir sobre as condições que geram a dominação, mas que também se apoia na compreensão de como os aspectos psicológicos estão relacionados a esta dominação, parece ser um caminho possível para a resistência. Nesse sentido, discutiremos nesta seção, em que medida a ideologia da racionalidade tecnológica influencia a formação.

Ademais, apresentaremos algumas evidências de como a formação tem sido pautada por um modelo que em muito se assemelha aos padrões da indústria cultural. Isso pode ser visto, na uniformização dos meios técnicos, na padronização (dos gostos e dos processos), no enfraquecimento da capacidade de conceituar e na satisfação imediata das necessidades. Tais elementos podem perfeitamente fazer alusão aos processos formativos, no entanto, foram citados por Adorno e Horkheimer (2006), como algumas referências, que juntas descrevem, ainda que parcialmente, a indústria cultural.

3.1 CULTURA, TÉCNICA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO

A ideologia da racionalidade tecnológica orienta para um pensamento padronizado, de modo que questionar suas bases e pensar outra estrutura social, distinta da que vivemos, é uma tarefa quase improvável. Sobre isto, afirma Marcuse (2015):

Diante das características totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de “neutralidade” da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia enquanto tal não pode ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na construção das técnicas. (MARCUSE, 2015, p. 36, grifo do autor).

Nessa sociedade, o pensamento não (re)conhece o contraditório, não é capaz de elaborar proposições a partir do confronto, mas sempre do idêntico. Marcuse (2015) chamou este modelo de *sociedade unidimensional*, que se notabiliza pela perda de capacidade de mediar os opostos e, por conseguinte, de refletir sobre suas próprias contradições.

A formação que teria potencial para possibilitar a reflexão sobre as condições objetivas para a liberdade não o faz, pois não permite que sejam questionadas as bases que protegem a ordem social vigente, que como sabemos, prima pela dominação. Somos induzidos a acreditar no potencial libertador do trabalho, quando já temos condições materiais para viver uma vida direcionada a outros aspectos (conhecimento, cultura, lazer). Nas palavras de Marcuse (2015): “toda libertação depende da consciência da servidão e o despertar dessa consciência se vê impedido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornaram-se próprias do indivíduo” (MARCUSE, 2015, p. 45-46). Nesse emaranhado de atribuições do cotidiano, a oportunidade de reflexão sobre o que gera as condições que nos aprisionam sequer é pensada; há uma espécie de aceitação pelo estabelecido e quem se propõe a questionar é visto como fora do padrão.

Essa sensação de conformismo tem forte influência da cultura contemporânea, que “confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 99). Nesse sentido, a sociedade se organiza como um sistema conectado que reproduz tudo de forma bastante semelhante. Ou seja, assim como num típico modo de produção, transforma a cultura em mercadoria. Nesse contexto, a técnica tem papel fundamental, pois é a partir dela que produtos idênticos em sua forma são replicados e distribuídos. Por meio da técnica, pensa-se, por exemplo, na composição de uma música que tenha as notas e melodias adequadas para agradar as pessoas, como os *hits* musicais, que praticamente não se diferenciam e têm destino certo.

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. [...]. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesmo. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Os padrões determinados pela indústria cultural fortalecem a ordem social vigente, na medida em que despertam em nós uma postura altamente conformista diante da vida, obstando, por exemplo, o pensamento para a contradição. Importante salientar que a produção desse conformismo não é fruto de algo ou alguém em específico. Dito de outra forma, não está centrado na postura de uma pessoa em especial, mas numa confluência de interesses que atendem a grupos específicos. A organização proposta pela indústria cultural não visa apenas ao lucro, embora este tenha papel extremamente relevante. Ela consegue despertar o desejo pelo consumo desenfreado, adesão a determinados padrões de comportamento ou, como Adorno e Horkheimer (2006) afirmam, “uma padronização coletiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 136).

A possibilidade do pensamento é ofuscada pela influência da indústria cultural. Isso se deve, em grande medida, à pseudoformação, por não oferecer as condições para que as pessoas possam conceituar. O esquematismo exercido pela indústria cultural realiza essa função.

[...] A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. [...] Para o consumidor, não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 103).

A partir disso, é possível refletir sobre como os processos formativos estão enfraquecidos. A cultura, que deveria ter na crítica seu potencial e, a partir dela, possibilitar a formação cultural, cede aos apelos da Indústria Cultural. Encaminha, a partir daí, os processos formativos para o modelo da pseudoformação, que é a forma dominante de consciência social vista nesta sociedade.

Se a pseudoformação não possibilita a individuação, o seu contrário é valorizado, ou seja, a massificação é ampliada. Num modelo que valoriza o padrão, há espaço para o surgimento e manutenção dos estereótipos, que por sua vez têm relação estreita com o esquematismo. Ambos trabalham pela via da cristalização do pensamento, que assim se forma pelo enfraquecimento da experiência, que é outra marca da indústria cultural.

Entre os culpados pela morte da experiência encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que restringe a lida com elas à mera manipulação, sem um excedente seja de liberdade de conduta seja de tolerância pela independência da coisa, que sobreviva como germe de experiência por não ter sido consumido pelo instante da ação. (ADORNO, 2008d, p. 36).

Há um pretenso saber na pseudoformação, tido como verdadeiro e incapaz de despertar uma vontade de aprofundamento, em conhecer mais. Nesta superficialidade, a pseudoformação tende a restringir nossa experiência, transformando-a em momentos pontuais. Por exemplo, a cultura é tomada como bem cultural, como mercadoria, como algo que, ao ser consumida, oferece certo *status* a quem a consome: assistir a uma ópera, ou ver um bom filme perde em princípio o seu valor, no sentido do prazer e contemplação que poderia proporcionar a quem assiste e passa a demarcar um lugar de pessoa culta a quem o assistiu, independente do que tenha (ou não) despertado no indivíduo. Percebe-se, nesse contexto, certa alienação em relação ao próprio conceito de cultura. Dito de outra forma, o simples fato de assistir ou de participar de uma exposição de arte parece ser condição necessária para que o indivíduo se autointitule culto. Na academia, o simples fato de ter uma disciplina de educação inclusiva no currículo confere ao curso, o título de estar comprometido com a discussão dos direitos humanos.

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 131).

A formação acadêmica é fortemente influenciada pela ideologia da racionalidade tecnológica. O culto ao método, uma de suas expressões, passa a ser aceito como um padrão inquestionável. A técnica, muitas vezes sustentada por um discurso de neutralidade, vem influenciando cada vez mais os processos formativos. Parece existir uma relação diretamente proporcional entre a valorização da técnica - que pode ser percebida, por exemplo, na ênfase excessiva que as metodologias vêm assumindo – e a desvalorização da teoria. A esse respeito, Moura e Franciscatti (2013), afirmam:

É visível que na escola se tornam cada vez mais presentes os métodos e as teorias que dão primazia a soluções rápidas e fáceis, tomando-se o conteúdo de verdade desses métodos e teorias por seus potenciais de resolução prática e imediata de problemas da realidade. (MOURA; FRANCISCATTI, 2013, p. 172).

A tecnologia, tal como vem sendo utilizada, também pode ser considerada um fator limitante para a formação, visto que vem se tornando a cada dia um fim em si mesma, a despeito da função mediadora que poderia exercer na formação escolar. Os aparatos tecnológicos têm papel de destaque na escola, tanto por parte dos professores que se apropriam de recursos como computadores e *data-show* utilizando-os como elementos centrais na condução das aulas, quanto por parte dos alunos, que cada vez mais isolados, lançam mão de recursos como celulares e *tablets*, criando cada vez mais um ambiente de isolamento e individualidade. Para Crochík (1998):

A ênfase na subjetividade, nas necessidades internas, se dá para torná-las externas ao indivíduo. A solução dos problemas individuais se localiza fora do indivíduo, em técnicas que anulam a fala do sujeito ao confrontá-lo com critérios externos. A emergência da sociedade tecnológica transforma a qualidade em quantidade e a subjetividade em objeto técnico. (CROCHÍK, 1998, p. 67).

De outro modo, a tecnologia quando usada de forma racional, pode favorecer a autonomia e possibilitar a inclusão. É o caso das tecnologias assistivas, que, de acordo com Galvão Filho (2009), são procedimentos ou recursos que atendem as necessidades do usuário, objetivando sua autonomia e independência. O autor faz questão de salientar que esse tipo de tecnologia é diferente de tecnologia médica ou de reabilitação. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as tecnologias assistivas aparecem como um dos recursos do AEE. No entanto, Galvão Filho e Miranda (2012) ressaltam que os recursos de tecnologia assistiva “não devem ser tomados de forma prescritiva e exclusiva, pois o emprego de suportes técnico-pedagógicos depende da situação específica da pessoa e do contexto histórico e social no qual está inserido” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 264).

Considerando a técnica como fim, verifica-se, na sociedade contemporânea, que a demasiada ênfase na técnica tem afetado as relações entre os sujeitos sob vários aspectos, cujos efeitos, em última instância, residem na padronização das pessoas e das relações. O uso indiscriminado dos aparatos tecnológicos, além da dependência que provoca, tem distanciado cada vez mais as pessoas. A crítica, quando acontece, se resume ao excesso, ou ao mau uso destes recursos. A ideologia que orienta a introdução da tecnologia e como ela serve como elemento de dominação são aspectos pouco considerados.

A afinidade excessiva com a tecnologia tem impossibilitado a experiência¹⁵, cujas relações são mediadas cada vez mais por ela. As compras são feitas pelo computador, o ensino é à distância, os relacionamentos são virtuais; tudo isso empobrece, ou impossibilita a experiência. Não é complicado entender porque essa relação quase doentia com a tecnologia não é suficiente para desvelar a dominação que ela exerce sobre nós.

[...] Não é possível para pessoas ingênuas enxergar através das complexidades de uma sociedade altamente organizada e institucionalizada, e até os indivíduos sofisticados não podem entendê-la em termos claros, racionais e consistentes, defrontando-se com antagonismos e absurdos, dos quais o mais patente de todos é a ameaça trazida para a humanidade pela mesma tecnologia desenvolvida para tornar a vida mais fácil. (ADORNO, 2008b, p. 45-46).

Além do papel exercido pela ideologia da racionalidade tecnológica, somos formados para não perceber as contradições, mas, conforme dito anteriormente, é possível perceber movimentos de resistência na adesão ao uso indiscriminado da tecnologia.

Nesse contexto, divulga-se um discurso que propaga a ideia de que a ideologia não se sustenta mais, ao mesmo tempo em que é possível perceber sua “influência”, mesmo para aqueles que insistem em decretar o seu fim. Marcuse (2015) critica a neutralidade que é conferida à ideologia ao afirmar: “Essa absorção da ideologia na realidade não significa, contudo, o “fim da ideologia”. Ao contrário, em um sentido específico, a cultura industrial avançada é *mais* ideológica que sua predecessora, visto que hoje a ideologia está no próprio processo de produção” (MARCUSE, 2015, p. 49, grifos do autor).

Se a ideologia está no próprio processo de produção, como afirmou Marcuse (2015), ela também está nos processos formativos. As reformas educacionais que estão em pauta neste momento, como a do Ensino Médio, por exemplo, têm forte viés ideológico, quando preconizam uma formação voltada para o trabalho, numa sociedade que vive uma forte crise de desemprego.

Em um cenário em que cada vez mais a teoria vem perdendo espaço para “saberes locais” ou “conhecimento da realidade onde o aluno vive”, é, no mínimo, arriscado deixar a cargo das instituições de ensino e/ou do aluno o percurso formativo que ele deve trilhar; é mais arriscado ainda que se tenha a compreensão equivocada de que, ao aluno das classes populares, seja dado o mínimo necessário para que ele entenda apenas sobre *funk*, futebol ou

¹⁵ Por outro lado, as tecnologias assistivas são fundamentais para promover a autonomia e independência para o grupo de pessoas com deficiência, que delas se beneficiam.

como sobreviver às condições de violência em que ele vive. Nesse mesmo sentido, Galuch e Sforzi (2011) acrescentam:

[...] o aluno deve conhecer a própria realidade, porém, não de maneira empírica, pela atuação imediata, mas de modo teórico. Isso quer dizer que a realidade deve ser objeto de estudo; mas de um estudo mediado pelo conhecimento científico, o que, muitas vezes, significa afastar-se da realidade para adquirir os instrumentos simbólicos que permitem ir além da aparência dos fenômenos. (GALUCH; SFORZI, 2011, p. 64).

Num contexto em que a escola apresenta graves questões relacionadas à organização curricular, as metodologias são mais valorizadas que os fundamentos e a supervalorização da prática é exaltada, é possível acreditar que a reforma do Ensino Médio não é ideológica? Ou que aqueles que são contra o movimento “escola sem partido” o são/o fazem porque defendem uma “ideologia de gênero”, ou ainda a laicidade da escola? Essas questões servem para ilustrar como os estudos sobre ideologia são necessários e nos ajudam a compreender o funcionamento da estrutura social em que vivemos, sob pena de cairmos na armadilha de que o termo ideologia representa a insatisfação de admiradores da esquerda política acerca de algo, e/ou de forma inversa, é um termo neutro, do senso comum que hoje já não tem mais nada a dizer. A esse respeito, Eagleton (1997) afirma que “a força do termo ideologia reside em sua capacidade de distinguir entre as lutas de poder que são até certo ponto centrais a toda uma forma de vida social e aquelas que não o são” (EAGLETON, 1997, p. 21).

Diante do exposto, cabe questionar: como enfrentar o desafio de produzir uma consciência que possa confrontar esta ordem social, se o que nos é ofertado constantemente pela indústria cultural evoca nossas necessidades mais prementes? O que valoriza o individualismo, o consumo, que criam uma ilusão de felicidade? Como contrapor a pseudoformação que privilegia a forma em detrimento do conteúdo?

Marcuse (2015) não decretou o fim do sujeito histórico, mas reconheceu que num dado momento o elemento principal da oposição foi neutralizado. Nessa perspectiva, o referido autor identificou a necessidade de voltar a atenção para outros aspectos e direcionou seu olhar para os movimentos sociais, sobretudo os movimentos *hippie*, feminista e negro. Se naquele momento o olhar de Marcuse para os *outsiders* indicava uma alternativa para pensar outras formas de produção de consciência, hoje, nesta sociedade marcada por uma intensa fragmentação, os diversos movimentos sociais isolaram-se de tal forma que quase nunca é possível fazer uma articulação entre o particular e o universal. Nessa fragmentação, esses movimentos tendem a se distanciar da crítica da estrutura social que gera a opressão, fator esse que, ideologicamente, promove essa articulação, tendendo a esgotarem-se em si mesmos.

O movimento das pessoas surdas, por exemplo, ilustra bem esse contexto: embora busque a inclusão, se articulam de forma totalmente distinta das reivindicações mais gerais sobre educação inclusiva, muitas vezes se colocando de forma tão radical e isolada que as reivindicações não parecem as mesmas do movimento maior. Por outro lado, não se pode desconsiderar que os movimentos particulares, ou “novos movimentos sociais”, surgiram também em razão de os movimentos mais universais não contemplarem os interesses dos primeiros. Assim, a cisão da sociedade contribui com a cisão dos seus segmentos.

As condições para o avanço social estão dadas; no entanto, os mecanismos de controle se aprimoram cada vez mais, mantendo um certo *status quo*. Por outro lado, existem também as forças de resistência, que geram tensão entre o estabelecido e a esperança por um vir-a-ser contrário às condições de dominação a que estamos submetidos. De acordo com Marcuse (2015), “se os indivíduos encontram-se nas coisas que moldam suas vidas, não é porque eles estabelecem a lei das coisas, mas porque eles a aceitam – não como uma lei da física, mas enquanto uma lei da sua sociedade” (MARCUSE, 2015, p. 49). Para esse autor, os indivíduos se identificam com aquilo que lhes é imposto em função “da sua existência alienada”.

Que a formação seja uma formação para a resistência, mas que seja também capaz de explorar os mecanismos psicológicos que orientam os indivíduos à adesão de ideologias, que justifiquem sua existência; afinal, como afirmam Horkheimer e Adorno (1973d), “ideologia é justificação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973d, p. 191).

4. FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.

Ao longo do capítulo, buscaremos elucidar quais são os fatores que obstam a formação dos indivíduos. Além disso, destacamos como a formação que pode possibilitar a autonomia do pensamento e a reflexão é a mesma formação que impede que a crítica às condições sociais e políticas seja feita.

Pensar esse desafio implica discutir o potencial da educação como um dos processos formativos que contribuem com o desenvolvimento humano. Entretanto, cabe sublinhar que a formação via educação não prescinde da formação humana em seu aspecto macro, sobretudo, considerando o potencial da cultura em colaborar nesse processo. Nesse sentido, reconhecendo que a formação do professor precisa ser discutida, analisada e problematizada, este capítulo pretende apresentar alguns elementos sobre esta formação sem, no entanto, desconsiderar aspectos mais gerais e que estão diretamente relacionados a uma formação que possibilite práticas inclusivas.

4.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

Em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin (2012) já sinalizava que o surgimento do romance foi o primeiro sinal da decadência da narrativa. De acordo com o autor, o romance destaca a presença do “indivíduo isolado”, que já não tem o que contar. Para Benjamin (2012), a propagação da informação foi ganhando espaço especialmente com a ascensão da imprensa que consolidou esse tipo de comunicação, à medida que o saber, advindo da tradição, ia perdendo espaço:

[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação que forneça um ponto de apoio para o que está próximo. O saber que vinha de longe – seja espacialmente das terras estranhas, ou temporalmente, da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo que não fosse subsumível ao controle. A informação, porém, aspira a uma verificabilidade imediata. (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Se o saber que vinha de longe foi perdendo espaço desde o relato de Benjamin (1936), hoje a informação tomou proporções que devastam a formação. A informação, como compreendida atualmente, tem características de volatilidade, de simplificação, de urgência.

O teor que importa da informação é aquele que pode ser imediatamente utilizado e, na mesma proporção, descartado. Nesse contexto, pensar em formas de produção em que a narrativa apareça como eixo ou como forma de produção, tal qual na época de *O Narrador*, causa um embaraço generalizado (BENJAMIN, 2012).

Produções que não enfatizem o viés positivista da classificação, dos resultados, ou ainda que não tenham o domínio total do objeto por parte do sujeito, não têm valor. Assim, cabe uma analogia entre *O Narrador* de Benjamin e *O ensaio como forma* de Adorno: da mesma forma que “a narrativa começou pouco a pouco a retroceder em direção ao arcaico” (BENJAMIN, 2012, p. 218), produções acadêmicas como ensaios se veem esmagados “[...] entre uma ciência organizada, na qual todos se arrogam o direito de controlar a tudo e a todos, e onde o que não é talhado segundo o padrão do consenso é excluído ao ser elogiado hipocritamente como ‘intuitivo’ ou ‘estimulante’” (ADORNO, 2012, p. 44).

Guardadas as devidas proporções em relação à forma, tanto o ensaio quanto as narrativas vêm perdendo espaço no ambiente acadêmico, sendo possível depreender que esta desvalorização está intimamente relacionada às exigências atuais da academia em relação a uma produção que nada deixa escapar, como se o objeto pudesse ser integralmente explorado pelo sujeito que o examina. Nesse sentido, é até compreensível que, segundo a ótica da academia, formas de produção como as narrativas e os ensaios, pelas características que primam, não tenham espaço no meio acadêmico.

Quando Adorno (1995f) critica a forma de produção que tenta apreender a realidade em sua totalidade, anulando a singularidade do objeto pela ênfase no universal, ele aponta para características do objeto que sequer são pensadas, exatamente porque há uma forma de produção na universidade que privilegia o universal. Na verdade, a questão não consiste em desconsiderar o universal, pois sem ele, nem mesmo é possível pensar o particular:

[...] Também a antítese entre universal e particular é tão necessária quanto falaz. Nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado e, nesta medida é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são. Este é um dos motivos mais fortes de uma dialética não-idealista. (ADORNO, 1995f, p. 199).

Essa relação fica comprometida quando a ênfase recai no particular, ou ainda, quando só se pensa o universal por meio do particular. Como exemplo, podemos pensar as formas de produção do tipo estudo de caso, que centradas totalmente no particular, muitas vezes ignoram a totalidade dos fenômenos estudados. As pesquisas caracterizadas como estudo de

caso têm muito a colaborar com a área educacional, desde que o pesquisador não perca de vista a relação entre o particular e o universal.

Na defesa pelo ensaio, Adorno (2012) sinaliza para uma nova forma de compreensão do objeto, evidenciando as limitações do sujeito que o analisa. Assim, deixa claro que é perfeitamente possível esmiuçar um aspecto que já foi estudado, mas que pode ser explorado por outro ângulo, sem a busca incessante pelo inédito, “como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram”. (ADORNO, 2012, p. 16). Como a universidade (re)produz os interesses da racionalidade tecnológica em sua organização, ela tende a valorizar a totalidade e a produção em série, em detrimento da experiência, da reflexão e do pensar:

[...] a corporação acadêmica só tolera como filosofia o que se veste com a dignidade do universal, do permanente, e hoje em dia, se possível, com a dignidade do “originário”; só se preocupa com alguma obra particular do espírito na medida em que esta possa ser utilizada para exemplificar categorias universais, ou pelo menos tornar o particular transparente em relação a elas. (ADORNO, 2012, p. 16).

Se pensarmos a questão da universalidade no campo da educação, talvez possamos compreender a dimensão dos problemas que temos e a distância cada vez maior que tomamos deles. Os cursos de formação de professores, por exemplo, caminham em círculo, propondo novas vestimentas para os velhos problemas: a exclusão, tão discutida atualmente, sempre mostrou sua face na evasão escolar, nos altíssimos índices de reprovação e de analfabetismo funcional. O insucesso, muitas vezes atribuído à inclusão ou à simples presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares, só evidencia os problemas gerais da escola que sempre estiveram em voga, mas que dependem de enfrentamento para sua resolução. Essas questões só podem ser pensadas a partir da compreensão da escola como parte da sociedade, não alheia a ela, como se fosse uma estrutura blindada por muros que não influencia e não é influenciada pela dinâmica social. Nessa perspectiva, a universidade deve proporcionar reflexões que possibilitem o entendimento das contradições sociais, pois estando ela também submetida à racionalidade que impossibilita a reflexão, nos faz crer que vivemos num mundo sem contradições, o que, por conseguinte, obsta a crítica.

Nesse contexto, a universidade tem função fundamental, especialmente considerando seu papel social, pois opera em áreas distintas e em campos de atuação bastante diversos: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, por mais que a realidade indique as mazelas da educação, a universidade, mediada pela ideologia da racionalidade técnica, acaba reproduzindo-a. É possível a obtenção de uma nova consciência, que desempenhe papel

fundamental na tarefa de educar, que possibilite a denúncia e a crítica à própria sociedade. Como afirma Adorno (1995f), “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (ADORNO, 1995f, p. 189).

O entendimento da cisão entre universidade e sociedade é ideológica, assim como também é ideológica a separação entre sujeito e objeto, aspecto central nas discussões de Adorno (1995f):

[...] Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvedos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. [...] Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto. (ADORNO, 1995f, p. 183)

Cabe salientar que, em determinadas circunstâncias, é fundamental entendermos sujeito e objeto de forma apartada, pois se não for assim não há como pensar o objeto. Além disso, não é possível esquecer a estreita relação entre eles. Todavia, há algo na formação que impede de nos relacionarmos com o objeto, impossibilitando assim o conhecimento que poderíamos ter.

Por outro lado, uma identificação imediata com o objeto impossibilita a crítica. Nesse sentido, uma formação que possibilite aos sujeitos a reflexão e a autonomia, poderá contribuir no sentido de fazê-los perceber as contradições da própria estrutura social, e lutar para que, se não puderem ser superadas, pelo menos minimizadas; e se consideramos o atual contexto – marcado por reformas no ensino, valorização do “notório saber”, universidades sem professores, tentativas reiteradas de ferir a autonomia universitária, retirada de direitos historicamente conquistados – refletir e lutar por condições de vida mais justas e humanas, não é pouco.

Podemos tomar, por exemplo, a contradição objetiva que representa o nosso desejo por uma educação que seja inclusiva, mesmo sabendo que nesta sociedade talvez isso não seja possível. Apesar disso, continuamos na luta por uma escola que garanta os direitos sociais e humanos dos alunos que são cotidianamente excluídos das escolas – negros, com deficiência, imigrantes, pobres, índios, entre outros. No caso específico dos alunos com deficiência, a situação parece ser mais grave, pois podem agregar-se outros predicados que por si só, já são motivo de exclusão. Assim, ser um aluno com deficiência, negro e pobre, colabora ainda mais para que seja responsabilizado pelo seu fracasso.

Outra característica desta sociedade e que obstaculiza a formação, está relacionada a uma disposição para um comportamento indulgente. Qualquer posicionamento que seja contrário a uma situação estabelecida é mal visto: não é possível discordar; as respostas devem ser imediatas; não é possível refletir na perspectiva do “e”, tudo deve ser pensado a partir do “ou”. Aliás, nesta sociedade, o protagonismo não é do pensamento e sim dos fatos, que são submetidos a uma forma de pensar que não se define como tal. De acordo com Adorno e Horkheimer (2006), “o prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo, o mito dos fatos, finalmente a identidade da inteligência e da hostilidade ao espírito encontraram uma confirmação avassaladora” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 10).

A cultura, que deveria ter na crítica seu potencial formativo e, a partir dela, possibilitar a formação cultural, cede aos ditames da Indústria Cultural. Encaminha, a partir daí, os processos formativos para a pseudoformação, levando os sujeitos a posturas de inconformismo e adaptação.

A formação pautada na padronização não possibilita a expressão das particularidades dos sujeitos. As formas de expressão do *eu* são tolhidas. O convívio com o diferente, que tem o potencial de criar condições favoráveis ao processo de diferenciação, fica reduzido. Conforme mostram Adorno e Horkheimer (2006), “o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível. O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo pode ser idêntico consigo mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 23-24).

A formação voltada para o consenso, com forte influência da Indústria Cultural, se organiza como um sistema conectado em que veículos distintos trabalham para reproduzir tudo de forma muito semelhante, padronizada. Essa padronização não se limita apenas aos estilos de programas que a TV veicula, ao mesmo tipo de música tocada nas rádios, ou ainda ao mesmo padrão imposto pela indústria da moda, por exemplo. Ela está presente também nos processos formativos, especialmente no escolar: as mesmas metodologias se adéquam a qualquer conteúdo, os aparatos tecnológicos são utilizados nas salas de aula de forma abusiva quase como uma regra. Chavões como “formar para cidadania”, “aprender a aprender”, “educação para todos”, entre outros, aparecem nos projetos pedagógicos sem quaisquer reflexões das próprias limitações e contradições que tais termos carregam consigo.

Apesar de a ideologia dominante orientar uma postura conformista diante do contexto social vigente, numa espécie de alienação geral, é fundamental deixar claro que isso não é alcançado, pelo menos totalmente.

4.2 FATORES QUE PODEM LIMITAR A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Enquanto Adorno (1995e) destaca que a formação é localizada num certo contexto histórico e deve possibilitar o acesso à cultura, às artes e à filosofia, Benjamin (2012) fala sobre uma formação voltada à experiência. No entanto, o tipo de formação predominante, apoiado, sobretudo pela influência da Indústria Cultural, costuma voltar-se para a uniformização e a padronização, contrariando a formação preconizada pelos frankfurtianos.

Se para os frankfurtianos foi possível pensar numa sociedade de pessoas emancipadas, hoje, em função das condições objetivas a que estamos submetidos, isso já não é possível. Mesmo sabendo dos limites para a formação de sujeitos emancipados, mesmo tendo clareza de que o conceito de democracia não representa, nem de longe, o estado de coisas a que estamos submetidos, é fundamental lutarmos pela emancipação e pela democracia, mesmo que, no limite, saibamos que elas não são possíveis. Aliás, ter a consciência dessa impossibilidade, já é uma forma de resistência à dominação.

As condições objetivas, sociais e políticas às quais Adorno (1995a) se refere, têm obstado uma educação voltada para a crítica dessas próprias condições, conduzindo a formação para a heteronomia. Nesse sentido, tomaremos por base alguns elementos trazidos da obra de Adorno e Horkheimer (2006), para propor uma reflexão sobre como a dialética expressa, a partir do pensamento, as contradições do objeto e, também, em que medida a formação tem impossibilitado, aos indivíduos, o pensamento a partir da contradição.

Importante salientar que os processos formativos, inclusive o escolar, podem contribuir com essa ordem de dominação vigente. No entanto, também é preciso reconhecer que não cabe responsabilizar a formação escolar pela transformação da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, é possível pensar nas suas potencialidades para o apontamento das contradições e as críticas desta sociedade.

A escola, como instituição social, é mediada socialmente. A intenção aqui não é avaliar as consequências dessa mediação, mas chamar atenção para um fenômeno que tem sido crescente: o discurso que a escola deve se adequar às demandas sociais, de tal forma que até mesmo os conteúdos devem ser alterados para atender tais demandas. A partir do que a Teoria Crítica indica, a escola não deve estar imediatamente engajada com a sociedade, pois se assim atuar, não será capaz de criticá-la, tampouco de apontar suas contradições.

A distância que a escola deve manter da sociedade a defende de uma apropriação imediata, pragmática, da reprodução social; a crítica à alienação escolar em relação aos problemas sociais pode ser verdadeira, mas não é

superada quando se pretende eliminar aquela distância e ensinar aos alunos unicamente como sobreviver, como se adaptar. (CROCHÍK; DIAS; RAZERA, 2015, p. 4).

Além disso, quando se entende a necessidade de que as demandas sociais precisam estar incorporadas ao dia-a-dia da escola, corre-se o risco de que se perca de vista a função primeira desta instituição, que é possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente construído. Não queremos afirmar com isso que a escola esteja alienada das questões sociais, até porque elas são imbricadas. No entanto, isso não pode significar o empobrecimento da teoria em detrimento de uma abordagem rasa, limitada apenas a descrever a sociedade sem apontar as condições históricas que a constituíram.

Consideramos perigosa a tendência que prioriza que a escola deva ensinar, ou priorizar os conteúdos, predominantemente relacionados à realidade do aluno. Isso pode ser indicativo da compreensão de que esse é apenas o conhecimento necessário aos alunos de classes populares e/ou da concepção de que estes não são capazes de aprender os conhecimentos científicos e culturais que a escola tem função precípua de transmitir. Esse discurso, que geralmente está atrelado à noção de respeito à realidade onde o aluno vive, é perigoso e mascara os problemas da escola, além de escancarar, apesar da roupagem de preocupação, quais os limites que a educação para as classes populares deve atingir. Patto (2007b), alerta que “em matéria de discurso educacional, estamos hoje no reino da pura mentira. A “pedagogia do amor” – só para citar um exemplo – tem a mesma superficialidade dos discursos de Hitler. Os discursos retóricos dispensam qualquer análise que desvele sua essência” (PATTO, 2007b, p. 255).

Seguindo a tendência de uma formação baseada na mera adaptação dos sujeitos às condições existentes, parece oportuno que a escola e a universidade centralizem o processo educativo no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da aprendizagem dos conhecimentos, da autonomia do pensamento. Dessa forma, o discurso para a formação de competências e habilidades passa despercebido de qualquer possibilidade de crítica, visto que é valorizado e incentivado pelos próprios documentos oficiais, conforme a LDB (BRASIL, 1996) e os PCNs (BRASIL, 1998a), por exemplo, como uma espécie de mantra educacional.

Já que a formação não possibilita a crítica ao próprio sistema que gera a opressão, o ciclo se mantém. Considerando as condições sociais e políticas objetivas, é possível conjecturar que uma formação para a emancipação não se efetiva como uma realidade possível nessa sociedade. Emancipação como idealismo. No entanto, a dialética presente nos

processos formativos, tem potencial para a crítica e para a autonomia. Perceber o que não é possível nesta sociedade, já é uma forma de se contrapor, já é uma forma de libertação.

Uma questão que pode ser trazida para pensar o “enfraquecimento” dos estudos teóricos está relacionada a certa desvalorização das pesquisas empíricas. Cabe destacar que esse tipo de pesquisa está presente na obra de Adorno e serviu como base para a compreensão de aspectos fundamentais da sociedade. Dentre estas obras, é possível destacar os estudos sobre a personalidade autoritária (ADORNO, 2008h), as técnicas psicológicas das alocações radiofônicas de Martin Luther Tomas (ADORNO, 2008i), os estudos sobre a televisão (ADORNO, 1969), entre outros.

Sobre os estudos empíricos e sua relação com a teoria, Crochík, Dias e Razera (2015), afirmam:

[...] A teoria sem os dados empíricos tem o risco de se converter em dogma, assim como um modelo de educação inclusiva que desconsidere a realidade escolar na qual é aplicado pode ser incorporado de forma não crítica; os dados empíricos coletados sem teoria que mediem sua coleta, análise e interpretação são propícios a uma análise técnica, mas não crítica, e assim, não há avanços. (CROCHÍK; DIAS; RAZERA, 2015, p. 6).

No que se refere à Educação Inclusiva, tem-se observado em algumas pesquisas, certo descolamento entre teoria e empiria, sem uma teoria que possa embasar o que dados empíricos indicam. A ausência da teoria nos processos formativos, é uma das marcas da pseudoformação.

A pseudoformação tem como uma de suas características a redução da habilidade de conceituar; aquilo que nos permite compreender os conceitos é contrário ao esquematismo. Este último suspende o movimento do objeto e nos leva à compreensão da realidade pela mera descrição do que pode ser observado. Nessa perspectiva, a ideologia da racionalidade tecnológica prima, segundo Marcuse (2015), pela operacionalização do conceito, reduzindo nossa compreensão sobre eles. O frankfurtiano critica o pensamento operacional, onde cada etapa do pensamento só pode ser descrita por um tipo determinado de comportamento.

No pensamento operacional, parece haver um alinhamento entre a palavra e o que ela descreve. Perde-se a possibilidade de apresentar as contradições do conceito em detrimento de uma tendência limitada na exploração ou abordagem dos mesmos. De acordo com Crochík (1998):

A operacionalização de conceitos, necessária à delimitação dos objetos de estudo nas ciências naturais, passa a ser uma forma de entendimento de toda a realidade. Conceitos como “cadeira” e “liberdade” são definidos segundo padrões idênticos; mais do que isso, a “coisa” conceituada e a sua função utilitária são identificadas. (CROCHÍK, 1998, p. 46).

De forma contrária ao pensamento operacional, numa perspectiva crítica seria possível usar os conceitos para compreendermos as contradições que eles trazem. Por exemplo, o conceito de democracia, na prática, não expressa tudo que traz em si mesmo. Pensando no vir-a-ser, talvez os conceitos pudessem ser trabalhados na formação escolar de forma menos delimitada, mais fluida; não no sentido de dizer o que o conceito não tem ou não é, mas a partir do que ele é, apontar os limites e/ou as contradições que ele pode revelar e que muitas vezes a formação escolar não desvela. Assim, termos como *inclusão*, *exclusão*, *liberdade* e *justiça* são excelentes exemplos que nos indicam uma tendência limitada na exploração ou abordagem dos conceitos. Para Silva (2008):

Os conceitos que antes regulavam a realidade, a partir dos quais se desenhavam o ideal de uma sociedade mais justa e livre, são substituídos pela própria realidade que foi elevada ao *status* de ideal. Os conceitos elaborados pela razão objetiva adquirem o caráter de ideologias, dificultando, portanto, que se estabeleça a tensão entre a realidade e a suposta verdade sobre ela mesma, colocando sérios limites ao exercício da crítica. (SILVA, 2008, p. 261).

A leitura da obra dos frankfurtianos, especialmente de Horkheimer e Adorno, não possibilita o encontro do leitor com conceitos prontos, acabados. O “conceito de esclarecimento”, por exemplo, está posto, mas não da forma como usualmente se faz. Para sua compreensão, é necessário que o leitor se aproprie de conhecimentos de diversas áreas como história, mitologia, estética, artes e, por meio de suas relações, faça a tessitura necessária para compreender o que os autores querem dizer. É importante destacar que isso nada tem a ver com a inter, pluri ou transdisciplinaridade, tão enfatizadas desde os anos 1990 no contexto educacional. A esse respeito, Galuch (2013) afirma:

Mas, como ensina Adorno, o objeto para ser conhecido requer que o sujeito concentre-se sobre ele, busque a relação com outros objetos, o que, necessariamente não significa falar em interdisciplinaridade, porque o fato de trazer elementos de várias áreas para explicar um objeto, pode, justamente, resultar na sua superficialidade; na ocultação daquilo que o explica. (GALUCH, 2013, p. 268).

Nessa perspectiva, os frankfurtianos apresentam a contribuição das ciências parcelares (sem se reduzir a elas) para entendermos as contradições presentes nesta sociedade, ao passo que o que se recomenda em muitas propostas pedagógicas, é o fim dos limites entre as disciplinas, conduzindo ao empobrecimento da teoria.

Reconhecendo as tensões presentes na sociedade e, portanto, na escola e na universidade, é possível afirmar que inúmeros fatores podem contribuir para o

comprometimento da formação. Apesar disso, também é possível apontar aspectos que podem ser concebidos para colaborar com a formação, mesmo diante do cenário atual que altera condições fundamentais na organização escolar, frequentemente ferindo sua autonomia.

4.3 O LUGAR DA TEORIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

A educação, um dos meios de apreensão da cultura, tem potencial de conduzir o homem aos processos de adaptação ou de emancipação. Desse modo, é necessário refletir sobre o papel dos percursos formativos, no sentido de compreender as suas intencionalidades. Mais uma vez, a dialética se expressa aqui: para que a emancipação aconteça, a adaptação é fundamental. No entanto, a formação deveria possibilitar nos sujeitos o reconhecimento, ou a percepção do quão complexo e sutil é o processo de adaptação. Complexo porque o processo de adaptar-se pode levar ao conformismo das condições existentes; e, sutil na medida em que esse processo de reconhecimento deve ser percebido, quase como uma espécie de ponto de virada.

De outra forma: a necessidade de adaptação deve ser superada na medida em que a perda da individualidade e a construção da autonomia passam a ser ameaçadas pelo conformismo ao existente. A adaptação não pode encobrir a capacidade que o homem tem de sair desse estado, para que a crítica dos fatores que o levam à adaptação seja feita e, quiçá possam ser superados.

A formação tem obstado o livre pensar. Aliás, a formação sequer tem possibilitado o pensamento quando prioriza o excesso de informações, a predominância das técnicas, o pragmatismo, a superficialidade, a desvalorização da teoria, a cisão teoria e prática; enfim, características que lhe conferem um caráter reducionista e utilitarista.

Pensar no papel dos cursos de licenciatura como espaço responsável pela formação docente remete à ideia de sobre qual educação está se falando. Neste sentido, tomamos por base a proposta de educação emancipadora, defendida por Adorno (1995b):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de 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. Isso seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda

peças emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995b, p. 141-142).

Podemos inferir que, no excerto acima, Adorno (1995b) se refere a uma democracia formal, logo idealista. Outra análise também é permitida, para tanto, cabe o seguinte questionamento: se nessa sociedade não é possível a formação de pessoas emancipadas, o que é possível como emancipação nessa sociedade? É possível formar para a autonomia, para a crítica, para a liberdade do pensar e para o reconhecimento do que ainda não é possível nessa sociedade. Perseguir uma educação para a emancipação, sem reconhecer os limites sociais e políticos que a impedem, pode se converter em idealismo.

Vimos que a crítica, segundo os teóricos da Escola de Frankfurt, é um elemento decisivo na formação dos indivíduos. A partir e por meio dela, os sujeitos podem tensionar as relações sociais, ao passo que sua ausência nos processos formativos pode conduzir os sujeitos a uma conformação com a realidade em que vivem.

A relação teoria-prática amplamente discutida na Teoria Crítica também serve de apoio para a educação, e de forma mais específica, para a formação de professores. Para Adorno (1995h), a valorização da teoria é imprescindível, pois sustenta as bases formativas que conduzem o homem à emancipação. Entretanto, é a apologia à prática que se destaca no cenário educacional. É cada vez mais nítido o avanço de tendências que valorizam o pragmatismo e que se distanciam da reflexão e da experiência. Isso se dá desde as políticas educacionais vigentes, passando pelos métodos que valorizam a prática, bem como pelo excesso de conteúdos que, da forma como são apresentados, pouco ou nada contribuem para a formação dos indivíduos, para a crítica e para o questionamento ao que está posto. Há excesso de informação e escassez de conhecimento. Para Crochík e Crochík (2011):

[...] devemos pensar que a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco a reflexão, que não se reduz a questões técnicas [...]. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade da percepção de transformação, transformação essa que permite ao homem ser histórico, se perde. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 122).

Com base nessa referência, evidencia-se a necessidade da reflexão e da crítica sobre os percursos formativos, sobre as bases epistemológicas e conceituais em que tais percursos se deslocam e, por fim, saber em que medida contribuem para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos.

Em linhas gerais, verifica-se que a prática educativa mantém suas bases vinculadas à ideologia da racionalidade técnica, favorecendo um modelo educacional que privilegia uma formação acrítica, uma sociedade com pessoas conformadas com o que está posto e principalmente alimentando (e sendo alimentadas por ela), mesmo de forma inconsciente, o funcionamento da Indústria Cultural.

Ainda pensando nos efeitos da razão instrumental e sua influência nos processos educativos, merece destaque a distinção feita entre a teoria e a prática. A própria organização do mundo administrado¹⁶ condiciona os sujeitos a uma compreensão de mundo desvinculada da teoria. Esse desligamento tem um impacto significativo na formação da consciência.

Como pensar a formação sem uma base teórica que fortaleça a visão de mundo dos sujeitos, a partir da sua própria compreensão dos fatos? Para Adorno (1995g), a aversão à teoria é característica da nossa época e seu atrofiamento não é fortuito. A ausência da teoria impacta significativamente a elaboração dos processos de construção da consciência crítica, que é uma questão fundamental para a criação dos mecanismos de resistência dos sujeitos. Antagonicamente, a ausência da crítica favorece uma situação em que os sujeitos passam a viver adaptados às regras do mundo administrado.

Se, para Adorno (1995b), “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995b, p. 141) se dá a partir da educação, cabe refletir como os processos educativos que valorizam a prática, em detrimento da teoria, podem contribuir para a formação da consciência crítica dos sujeitos.

Na perspectiva adorniana, a formação escolar é mais um modo de formação. Como instituições sociais, escola e a universidade reproduzem a dinâmica social e introjetam em seus aspectos formativos o que é valorizado pela sociedade. Assim, a formação mesmo que tenha potencial para se contrapor à estrutura social, vem reproduzindo os valores do sistema capitalista e se afastando de uma formação para a autonomia.

Em *Educação para que?*, de Adorno (1995b), Becker dialoga com Adorno e destaca que a “questão da inaptidão à experiência tem uma vinculação bastante imediata à relação perturbada entre teoria e prática” (ADORNO, 1995b, p. 149). Nessa direção, será discutida a formação inicial de professores, buscando compreender quais as implicações de um processo formativo que privilegia o pragmatismo.

¹⁶ Para Adorno, o mundo administrado se caracteriza pelo desaparecimento do pensamento crítico e da noção do indivíduo em uma sociedade onde somos formados para não perceber a contradição. Outra característica do mundo administrado diz respeito à incapacidade dos indivíduos de resistirem à barbárie.

A relação teoria-prática é um aspecto fundamental a ser considerado na formação dos professores. Conforme dito anteriormente, a valorização da prática é cada vez mais presente nos espaços educacionais; no entanto, deve-se buscar a valorização da teoria, visto que esta fornece as bases para a construção da crítica. A discrepância entre teoria e prática é muito nítida nos processos educativos, tanto nos cursos de formação, quanto no cotidiano da escola. Parece consensual o discurso que evidencia rejeição à teoria, especialmente nas falas dos professores em atividade. Para muitos destes, existe uma noção de que a teoria – elaborada por pesquisadores distantes e alheios aos problemas reais da escola – de nada serve ou pouco pode contribuir com o efetivo processo de ensinar e aprender. Sobre a relação teoria/prática, Costa (2013) acrescenta que:

Isso nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação que contribua para o enfrentamento dessa ‘relação perturbada’ no processo de formação docente, em suas dimensões - inicial (com destaque às licenciaturas) e continuada (os programas de capacitação/qualificação em serviço). (COSTA, 2013, p. 249).

Possivelmente, a compreensão equivocada do papel da teoria está relacionada com a própria compreensão sobre “o que é teoria”. É comum no discurso educacional, que o debate em torno do que a teoria representa para os processos pedagógicos, se resume à compreensão relacionada à incoerência entre o discurso e a prática do professor, e/ou afirmações do tipo “na prática, a teoria é outra”. Nestes contextos, fica claro o papel de destaque que tem a prática na atividade docente, tornando-a muitas vezes, uma atividade repleta de vazios.

A separação entre teoria e prática, de modo geral, coloca a última num lugar de destaque, ao passo que associa a primeira a algo abstrato, intangível. Quando a própria academia, através de seu discurso, desvaloriza a teoria, ela valida uma ascensão perigosa da prática irrefletida, supervalorizada e que, especialmente nos cursos de formação de professores, vêm ganhando um lugar especial. O estágio supervisionado, por exemplo, ilustra muito bem essa situação: o importante é que os futuros professores repitam metodologias, exibam recursos didáticos inovadores, escrevam relatórios extremamente técnicos. Nesse processo, pouco se questiona sobre o lugar secundário ocupado pela teoria, ao passo que a prática aparece como a única possibilidade de assegurar uma formação que valoriza o “saber fazer”, o “aprender a aprender”. Sobre essa questão, Patto (2007a) assevera:

É na fenda destas tensões que se pode inserir a ferramenta frankfurtiana: o pensamento crítico como práxis comprometida com a transformação radical da sociedade, ao contrário da prática subordinada a fins meramente pragmáticos. Só assim a teoria pode ser pensamento fecundo e

permanentemente aberto, pode *ser saber*, pensamento instituinte em permanente construção. Só assim se pode pôr como objetivo da educação *fazer saber*, superando-a como simples *saber fazer* ou pseudoformação. (PATTO, 2007, p. 253-254, grifos da autora).

Em relação à formação de professores que atuam num contexto de inclusão escolar, Costa (2013), em recente pesquisa, apontou que o receio dos docentes pesquisados em trabalhar com a inclusão está relacionado, entre outros fatores, ao “[...] baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente [...], escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria” (COSTA, 2013, p. 252-253). Este resultado sinaliza que os cursos de formação inicial, que deveriam se constituir em potenciais espaços formativos, acabam por minimizar aspectos importantes na formação, como os sinalizados na referida pesquisa.

Ainda considerando a formação de professores, a ausência de uma base teórica pautada nas contradições da sociedade pode reduzir a compreensão do real significado da inclusão. Nesse sentido, não considerar a complexidade das diversas teorias que subsidiam o debate sobre a inclusão no Brasil restringe essa questão a um simples aglomerado de técnicas, que se bem aplicadas resolveriam a questão da inclusão. Costa (2011) é contundente quando afirma:

[...] a formação poderia contribuir na conscientização dos professores para não se aterem apenas às técnicas pedagógicas, que podem fortalecer e reproduzir o pensamento estereotipado, quando consideradas como tendo um fim em si mesmas, em detrimento da educação para o desenvolvimento humano e social. (COSTA, 2011, p. 56).

De maneira geral, considerando propostas curriculares de cursos de licenciatura que se propõem a discutir a educação inclusiva, quase sempre é possível perceber a ausência de uma fundamentação teórica clara e contextualizada, bem como de elementos que tensionem a relação entre a deficiência e a sociedade, ainda que, via de regra, se observem tópicos bem delimitados. Nessa perspectiva, pode-se associar a ausência da teoria como um dos fatores limitantes para a compreensão da deficiência no seu aspecto macro e talvez entender porque a escola restringe essa discussão da inclusão a uma mera utilização de técnicas ou de currículos específicos como sinônimo de inclusão.

Embora a Teoria Crítica não tenha a pretensão de responder e/ou solucionar as diversas questões presentes na educação, certamente suas análises contribuem para a compreensão das complexas relações sociais e culturais que interferem sobremaneira nos processos educativos.

5. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De modo geral, os estudos que articulam currículo e educação inclusiva têm uma abordagem pautada em adaptações¹⁷ e flexibilizações¹⁸ curriculares. Contudo, observamos a pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas, evidenciando como os limites sociais interferem na forma como os conhecimentos escolares são organizados. Assim, o objetivo desta seção é apresentar as principais abordagens sobre deficiência nos currículos dos cursos de formação de professores e pensar em que medida o currículo pode contribuir com o debate da Educação Inclusiva na perspectiva crítica.

5.1 ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O discurso que fundamenta a Educação Inclusiva passa, entre outros aspectos, por uma formação docente que seja capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens. Neste sentido, é interessante entender em que medida os currículos dos cursos de formação de professores têm sido configurados para permitir discussões e reflexões sobre a diversidade dos alunos.

Entre o rol de políticas educacionais já apresentadas neste trabalho e que impactam as ações referentes à Educação Inclusiva, é resgatado um trecho da Resolução CNE/CP 02/15 (BRASIL, 2015b) que define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada*:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens

¹⁷ “As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam NEEs”. (CARVALHO, 2010, p. 105).

¹⁸ De acordo com Garcia (2011) a noção de flexibilidade curricular trabalhada nos documentos oficiais é compreendida principalmente como “aquela segundo a qual o currículo deve ser considerado numa lógica de diversificação dos programas pedagógicos, dos processos ensino-aprendizagem, dos processos avaliativos, entre outros” (GARCIA, 2011, p. 18).

em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b, p.11, grifo nosso).

Nessa perspectiva, interessa pensar como as universidades vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda do público da educação inclusiva, especialmente se considerarmos que esta formação é baseada em modelos e não em teorias. Nesse movimento, o currículo poderia ser um meio para que os professores, pudessem (re)pensar sua prática, problematizando, por exemplo, como a educação inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro.

Historicamente, a discussão sobre como trabalhar com a deficiência está pautada no chamado modelo médico-psicológico (MICHELS, 2005) ou modelo clínico-terapêutico (LOPES; FABRIS, 2013; SKLIAR, 2013). Skliar (2013) considera, como modelo clínico terapêutico, “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 2013, p. 8). Para Michels (2005), a concepção médico-psicológico privilegia a base biológica que, em última instância, explica o sucesso/insucesso do indivíduo.

Independentemente da adjetivação, o modelo descrito por Skliar (2013) e Michels (2005) – além de outros estudiosos que se debruçam a pesquisar esse modelo – evidencia os fatores biológicos que caracterizam a deficiência como determinante no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Em relação ao modelo acima descrito, pesquisas têm apontado sua predominância nos cursos de formação de professores. Talvez por isso, a maioria dos trabalhos que têm estudado a pessoa com deficiência nos processos educativos têm como pano de fundo tentar “corrigir” o *déficit* e aproximar esse aluno o máximo possível aos padrões de normalidade. Nesse processo, são desconsiderados fatores fundamentais, como, por exemplo, a heterogeneidade dos alunos (independente do corpo que possuam) na compreensão dessa complexa trama, que faz parte do contexto educativo.

As críticas ao modelo médico-psicológico são evidenciadas nos trabalhos de alguns autores (FREITAS, 2013; LOPES; FABRIS, 2013; MICHELS, 2005; 2011; SILVA, 2006b), que demonstram preocupações com a predominância desse modelo, embasando a formação dos profissionais que irão atuar com o público alvo da Educação Inclusiva. Para Silva (2006b):

A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. [...] ao olhar especificamente para a

patologia, se atribui qualquer dificuldade ou insucesso na escola a ela, quando o problema pode estar na escola, e isso não diz respeito apenas aos alunos com deficiência (SILVA, 2006b, p. 130).

A partir do entendimento da autora, a seguinte reflexão pode ser posta: como os professores formados a partir de bases epistemológicas pautadas no modelo médico-psicológico podem pensar em processos pedagógicos capazes de estimular o potencial e a autonomia dos alunos com deficiência? Não se pode perder de vista que a intenção de incluir os alunos com deficiência na escola regular tem como objetivo a escolarização destes. Assim, o mínimo que se espera – considerando as diferenças que são as marcas da individualidade dos sujeitos – é que sejam pensadas alternativas didático-pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento por parte de todos os alunos. Tomaremos como exemplo o processo de avaliação da aprendizagem, que é alvo de duras críticas no contexto escolar, visto que na maioria das vezes busca predominantemente os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. No contexto da educação inclusiva, esse cenário não é diferente, a implicação do simples ato de avaliar pode ser mais um elemento que exclui o aluno da escola regular. Nas palavras de Freitas (2013):

Ainda que qualquer aluno possa viver a experiência do insucesso nos processos de avaliação, os que são identificados com a inclusão muitas vezes têm no resultado um ponto de chegada e de finalização às expectativas de escolarização que seus familiares nutriram por um breve momento. (FREITAS, 2013, p. 55).

Se a própria deficiência é a responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos atendidos pela Educação Inclusiva, a que/quem se deve atribuir o fracasso dos alunos sem deficiência excluídos socialmente e que experimentam cotidianamente esse fracasso? Nesse caso, a deficiência não é física, nem biológica. Enquanto a escola não reconhecer a sua incapacidade e que esse modelo pedagógico é excludente – não só para os alunos com deficiência, mas para negros, homossexuais, pobres, marginalizados, trabalhadores da periferia e pessoas que tenham dificuldade de aprender – as pessoas com deficiência continuarão experimentando situações de exclusão.

Em oposição ao modelo médico-psicológico, merece destaque o modelo social da deficiência. De acordo com Diniz (2012), este modelo surgiu a partir de estudos de pesquisadores com deficiência, tendo como um dos precursores o sociólogo Michel Oliver. As discussões sobre este modelo tiveram início na década de 1970, no Reino Unido com a criação da *Union Physical Impairment Against Segregation* (Upias), que foi a primeira organização política sobre a deficiência instituída e coordenada por deficientes. Autores como

Diniz (2012), Nunes et al. (1999) e Piccolo e Mendes (2013a) defendem ser fundamental que as questões sociais sejam consideradas ao se discutir a deficiência, visto que não é só o sujeito deficiente que precisa se adequar a esse modelo social, mas também o inverso.

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. [...] para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2012, p. 24).

A abordagem da deficiência a partir do modelo social, ganha força a partir da década de 1980. No entanto, autores como Diniz (2012) e Piccolo e Mendes (2013a, 2013b) destacam que os estudos sobre o modelo social da deficiência ainda são pouco explorados no Brasil.

Em recente pesquisa Piccolo e Mendes (2013b) investigaram as produções dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia vinculados à CAPES, no período de 1990-2010, buscando identificar pesquisas cujo objeto de estudo fosse a deficiência. Foram investigados 5.691 trabalhos (entre teses e dissertações), dentre os quais apenas dez (0,18%) abordavam a temática em questão. Para os autores este resultado “traça a sombria perspectiva do quanto a deficiência se compõe como um tema solenemente ignorado pelo campo” (PICCOLO; MENDES, 2013b, p. 465).

Os estudos antropológicos sobre a deficiência também denunciam questões basilares, que precisam ser problematizadas. Nesse sentido, Diniz e Santos (2010) apontam para uma questão fundamental, quando afirmam que, no caso da discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, sequer dispomos de categorias analíticas e discursivas que denunciem as formas de opressão sofridas por estas pessoas:

Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (DINIZ; SANTOS, 2010, p. 10).

O modelo social da deficiência faz emergir outras possibilidades que podem permitir o questionamento e a ponderação sobre a estrutura social e o papel da escola nos processos de exclusão/inclusão a que são submetidos os sujeitos com e sem deficiência. Além disso, e,

sobretudo por isso, tira do debate a velha e ultrapassada concepção que atribui ao corpo deficiente toda responsabilidade por seu fracasso e/ou não adaptação à sociedade.

5.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO: PRODUÇÃO DE TRABALHOS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão dos trabalhos que articulam currículo e educação inclusiva limita-se à abordagem das adaptações e flexibilizações curriculares, sem que haja uma análise crítica das causas que promovem a exclusão, das condições objetivas e psíquicas que constituem o preconceito, ou ainda reflexões sobre nossa sociedade. Diante da abordagem predominantemente trabalhada nos cursos de formação docente, é possível compreendermos as sucessivas críticas em relação à escolarização das pessoas com deficiência, já que tanto a escola quanto a universidade trabalham superficialmente, promovendo muitas vezes condições que limitam o acesso destas pessoas ao conhecimento. Na contramão dessa formação pautada na instrumentalidade dos processos educativos com predominância dos meios em relação aos fins, a Teoria Crítica da Sociedade tem potencial analítico para subsidiar o debate no campo da educação, pois trata as questões a partir das contradições da sociedade de classes e não na superficialidade dos processos.

Há um entendimento equivocado acerca das adaptações e flexibilizações curriculares, que normalmente são compreendidas apenas como meios para facilitar a aprendizagem. Talvez por isso, é comum encontrarmos em salas de aulas crianças com deficiência pintando ou riscando um papel em branco, enquanto seus colegas aprendem operações matemáticas ou noções de gramática, por exemplo. Esse tipo de atitude, muitas vezes adjetivada de flexibilização ou adaptação curricular, tende a reforçar a segregação. Conforme afirma Crochík (2016), “[...] deve-se adaptar ou adequar o método para o ensino, e o conteúdo a ser ministrado pode até ser um pouco menos complexo, mas não deve se dar atividades claramente diferenciadas das que são ofertadas ao resto da turma” (CROCHÍK, 2016, p. 49).

A falta de uma base teórica sólida para fundamentar os estudos sobre deficiência possibilita equívocos que interferem no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Além disso, grande parte dos cursos de formação de professores, independente da área de conhecimento, não aborda as condições objetivas que obstam a educação voltada para a crítica dessas próprias condições, conduzindo a formação para a heteronomia; questões pedagógicas são trabalhadas de forma dissociada de outras questões fundamentais que afetam

a escola e, portanto, interferem na construção do conhecimento. De forma geral, há quase uma tendência romantizada no trato das questões pedagógicas, que se acentua na educação das pessoas com deficiência.

No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E, sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1995b, p. 140).

A ausência de propósitos claros, dos elementos constituintes da educação tem conduzido a um cenário notável de esvaziamento teórico e também cultural em nossas escolas. Não será por meio de atos prescritivos, como afirma Adorno (1995b), que esse esvaziamento será reparado. Tampouco será por meio de decretos ou de modelos que primam o “aprender a aprender” que a crítica a esta forma de sociedade e, portanto de escola, será possível. Se a Universidade não tem possibilitado esse debate nos cursos de formação de professores, justamente porque está submetida à racionalidade técnica, a reprodução desse modelo de currículo tende a se perpetuar.

Em *Teoria de la pseudocultura*, Adorno (1986), em uma de suas críticas à pseudoformação, ilustra um caso em que letras são colocadas em obras sinfônicas clássicas de Beethoven e Tchaikovsky a fim de que possam ser memorizadas, tornando-as “mais populares”, conferindo o caráter de culto, a quem possa memorizá-las. Nas palavras do autor:

[...] será difícilísimo que las personas que hayan aprendido de memoria una vez tales temas con aquella letra horripilante lleguen de nuevo a liberarse de semejantes palabras ni, en general, a escuchar la música como lo que es. La información cultural enmascarada de afición artística se desemboza como destructiva. (ADORNO, 1986, p. 258).

A formação acadêmica quando pensada de maneira superficial, desvinculada das questões objetivas que geram desigualdades tem o mesmo potencial destrutivo que a informação cultural disfarçada de gosto artístico. Esse potencial está justamente na ausência de aspectos críticos e reflexivos que obstam a formação, reduzindo-a à mera informação.

Em relação ao currículo, falar de adaptações pode ser redundante: se existe um aluno que requer estratégias diferenciadas em sala de aula, não seria esperado que o professor, ou a escola, dispusesse de estratégias para esse aluno? Será que as adaptações e flexibilizações, da forma como vêm sendo trabalhadas, não estimulam a segregação? Embora estes recursos sejam importantes e necessários, cabe a reflexão sobre a excessiva ênfase nos meios, em

substituição aos conteúdos, reduzindo estes em função daqueles. Em nome dos ajustes, o debate maior sobre o potencial do currículo para tratar das relações imbricadas entre escola e sociedade e as implicações destas no acesso ao conhecimento ficam secundarizadas.

A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica que educadores sejam levados a tomar consciência e a entender as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações interpares ali estabelecidas) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade que são mais amplas, desiguais e estruturais. Essa tomada de consciência por parte dos educadores é exigência de uma proposta de Educação que se oriente por criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, tal como postulada por Theodor Adorno. (VILELA, 2007, p. 227).

Não se pode perder de vista que as práticas pedagógicas se configuram como ações do currículo. Nesse sentido, a relação entre currículo e educação inclusiva precisa ultrapassar a compreensão pautada na abordagem médica e, além disso, trazer à tona as questões que geram as desigualdades, a exclusão e o preconceito.

Com a intenção de verificar a relação entre currículo e educação inclusiva, pesquisamos trabalhos que articulassem os dois temas no Grupo de Trabalho sobre currículo (GT-12), publicados na ANPED no período entre 2005 e 2015. É interessante notar que uma pesquisa realizada com o descritor ‘educação inclusiva’ não retornou qualquer resultado. Isso indica, de alguma maneira, que as discussões sobre currículo não abordaram, pelo menos como tema principal, a questão da inclusão na educação. A partir daí, resolvemos verificar individualmente todos os trabalhos publicados no período e constatamos, que de fato, há uma escassez de trabalhos neste GT que abordem a questão, mesmo num plano secundário. Usando o descritor ‘diversidade’, também não foram localizadas pesquisas sobre pessoas com deficiência. Entretanto, foram encontrados trabalhos sobre exclusão social de povos indígenas, o papel do currículo na construção da identidade negra e ainda sobre “gestão controlada das diferenças”. Dentre estes, destaca-se o trabalho intitulado *O currículo sob a cunha da diferença*:

A problematização das diferenças faz-nos questionar os sistemas classificatórios que organizam e ordenam nosso trabalho e que presidem nossas falas e nossos rituais. Inspira-nos a suspender os sistemas com que operamos para avaliar quem é ou quem não é isto ou aquilo, quem pode ou não ser isto ou aquilo ou o que significa ser isto ou aquilo em determinadas épocas e contextos. [...] (MAUÉS, 2006, p. 14-15).

Tomando por base os estudos pós-estruturalistas, a autora problematiza a abordagem da diferença nos currículos escolares, destacando a necessidade do enfrentamento de qualquer tipo de binarismo no campo do currículo.

Ainda no âmbito dos trabalhos publicados na ANPED no mesmo período, verificamos, no GT-15 (Educação Especial), apenas dois em que o termo currículo aparece nomeando as produções, num total de 181 trabalhos. O trabalho *Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares* (HAAS; BAPTISTA, 2015) investigou a articulação entre currículo e educação especial na produção acadêmica brasileira. De acordo com os autores, o estudo indicou a precariedade do debate acadêmico sobre o tema e destacou a relevância do investimento na compreensão do conceito de acessibilidade curricular. Já a pesquisa intitulada *Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental* (FERRI; HOSTINS, 2006) investigou alunos com deficiência intelectual matriculados em classes regulares e especiais. De acordo com as autoras, esses alunos acabam sendo excluídos, pois as práticas pedagógicas e os currículos impossibilitam os processos de elaboração conceitual, evidenciando negativamente suas capacidades. Afirmam ainda que “o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição escolar admitem, na atualidade, muita variação” (FERRI; HOSTINS, 2006, p. 15).

A pesquisa nos dois GTs, conforme apontado acima, indicou a escassez de produções que façam a articulação entre currículo e educação inclusiva. Os poucos trabalhos encontrados podem indicar a dificuldade da escola ao abordar temas relacionados à diferença, marcada pela condição de deficiência. Além disso, ficou nítida a compreensão equivocada sobre adaptações curriculares ao evidenciar a dimensão técnica e instrumental dos currículos. Como afirmam Crochík et al. (2011), “se as escolas não se modificam para atender os alunos que antes não as frequentavam ou então cursavam escolas especiais, e estabelecem métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece” (CROCHÍK et al., 2011, p. 569).

A busca por produções no campo do currículo foi ampliada numa consulta à base de dados dos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial¹⁹, um periódico de amplo impacto na área. Utilizando o termo currículo como descritor, identificamos dez trabalhos com abordagens bastante diversificadas, destacando-se: *Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um Aluno com Paralisia* (EVARISTO; ALMEIDA, 2016), *Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo* (LOURENÇO et al., 2016), *Educação Escolar Hospitalar: o Que*

¹⁹ Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 04 maio 2017.

Mostram as Pesquisas? (SALDANHA; SIMÕES, 2013). Os títulos, além dos próprios trabalhos em si, mostram a diversidade na abordagem da temática, bem como o caráter instrumental destas produções.

Uma aproximação maior no diálogo dos campos pesquisados pôde ser verificada nas seguintes produções: *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED* (GARCIA; MICHELS, 2011), *Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico* (MICHELS, 2005) e *Estigma e currículo oculto* (MAGALHÃES; RUIZ, 2011). Este último trabalho discutiu, por exemplo, de que maneira o estigma e suas formas podem se manifestar no currículo escolar:

No contexto escolar, advogamos que o currículo tende a operar em prol da homogeneização. Na escola o conhecimento é distribuído desigualmente para alunos de diferentes classes sociais e, por que não afirmar, alunos com diferenças das mais variadas ordens. A ausência de alguns conhecimentos e as formas de transmissão do conteúdo curricular pode indicar onde se localizam determinados grupos na sociedade. (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 139-140).

Se, na escola, o currículo atua em favor da homogeneização conforme indicam os autores, essa afirmação pode servir de indicativo da abordagem que vem sendo dada ao tema nos cursos de formação de professores. Ainda que a escola apresente dinâmica e cultura próprias, ela acaba por influenciar e ser influenciada pelo conhecimento produzido na universidade. Assim, se a universidade compreende a escolarização das pessoas com deficiência pautada pelo viés da abordagem médica, se é incapaz de articular uma discussão que problematize os fatores responsáveis pela desigualdade, ou ainda, que não seja capaz de pensar o currículo como mecanismo de dominação, é esperado que ele ainda atue na exclusão das minorias.

A pesquisa realizada por Garcia e Michels (2011), intitulada *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED*, analisou vinte e nove trabalhos organizados em oito categorias, sendo o currículo uma dessas categorias. Destes, apenas um teve o currículo como objeto de análise, o que indica a escassez de estudos na área, especialmente em se tratando do maior evento na área de educação do país.

Michels (2005), em sua pesquisa sobre os paradoxos na formação de professores, afirma:

Mesmo hoje, quando a inclusão de deficientes no ensino regular constitui-se na bandeira de luta de quase todos os países, assistimos à manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas. (MICHELS, 2005, p. 271).

Dentre os trabalhos encontrados, poucos têm o intuito de tensionar a relação que o currículo pode exercer nas formas de opressão (re)produzidas na escola. Reafirmamos que a Teoria Crítica da Sociedade tem potencial analítico e discursivo para fundamentar o debate sobre as questões de currículo, especialmente no campo da educação inclusiva. É urgente pensar em currículo(s) onde as diferenças possam ser expressas nas suas mais diversas formas e não como mecanismo de dominação que gera a exclusão. Nesse sentido, citar o projeto educativo da Escola da Ponte, em Portugal, tem como único objetivo ilustrar como o respeito à diversidade dos alunos pode ser contemplada pela escola, sem que seja necessário para isso um rol de técnicas ou de aparatos destinados a este ou àquele aluno. A forma como a Escola da Ponte concebe o currículo diz muito sobre sua proposta pedagógica:

O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. **Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.** (GOVERNO DE PORTUGAL, s/d, p. 3, grifo em nosso).

Muito embora aqui no Brasil algumas escolas²⁰ já venham apresentando propostas de ensino baseadas no respeito à diversidade e às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, de modo geral, o termo necessidades educacionais especiais (NEE) é usado pela maioria das escolas, para representar o grupo de alunos público alvo da educação especial, quais sejam: os alunos com deficiência, com transtornos de aprendizagem e com altas habilidades/ superdotação. De modo geral, o termo é utilizado para se referir às pessoas com deficiência de uma forma menos direta, mais sutil. No projeto educativo da Escola da Ponte, é possível perceber que as necessidades educacionais especiais representam as individualidades dos alunos que não são apenas respeitadas, mas que são o centro do processo pedagógico.

As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno

²⁰ Estas escolas se destacam justamente por apresentarem e desenvolverem uma nova concepção de currículo, que não está mais centralizado numa série de técnicas; defendem a autonomia, o respeito e a liberdade dos sujeitos, como parte fundamental do processo educativo. Entre estas escolas merecem destaque, Escola Projeto Âncora (SP), Colégio Viver (SP), Vila-Escola Projeto da Gente (BA) e Escola Rural Dendê da Serra (BA).

implicam formas próprias de apreensão da realidade. **Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais**, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. (GOVERNO DE PORTUGAL, s/d, p. 3, grifo nosso).

Em um dos debates na rádio de Hessen (1969), Bécker defendeu a ideia de que poderia ser oferecido ao estudante “a chance de participar da definição de seu próprio currículo escolar objetivo” (ADORNO, 1995h, p. 182). A ideia de Bécker caracterizaria de fato uma escola inclusiva que, pensando na individualidade dos alunos e sem perder de vista a qualidade do que é ensinado, seria capaz de adequar seus currículos às necessidades formativas dos sujeitos. No caso da educação brasileira, esta possibilidade ainda não é contemplada.

O discurso que defende a autonomia aparece, atualmente, como a nova marca da reforma do Ensino Médio brasileiro²¹. A retirada de oportunidades é mascarada na propaganda do governo, com o esperado apoio da grande mídia, ao anunciar que o estudante dispõe de autonomia para escolher o que deseja estudar. No entanto, a opção de escolha só é dada a quem já conhece o que será escolhido. Os alunos, em sua grande maioria, não tiveram acesso a conhecimentos elementares que possam assegurar uma escolha adequada. Essa relação é explicitada por Marcuse (1998):

[...] pois sob a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe e por toda a parte. A maioria dos homens [...] podem expressar sua opinião e mover-se livremente – mas suas opiniões jamais transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, sua escolha e suas opiniões. A liberdade mesma opera como veículo de adaptação e limitação. (MARCUSE, 1998, p. 164).

O objetivo maior da mudança do Ensino Médio é a formação reduzida ao trabalho. Embora a defesa por este tipo de formação seja antiga, o que não pode deixar de ser observado é a tentativa constante, de que os pobres devam ter uma educação voltada para o trabalho, apesar de vivermos numa sociedade marcada justamente por apresentar índices elevados de desemprego²². De acordo com a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2017b):

²¹ A reforma do Ensino Médio (EM) foi aprovada em março de 2017 pelo presidente Michel Temer, num momento em que o país vive uma das maiores crises políticas de todos os tempos. Além desta, o atual governo elabora outras reformas defendendo um discurso em prol do trabalhador quando, na verdade, o foco principal é a retirada de direitos historicamente adquiridos.

²² De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil encerrou o ano de 2017 com 12,3 milhões de desempregados. Fonte:

Art. 35º, § 7º: Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação** nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017b, p. s/p, grifo nosso).

Art. 36º, § 6º A critério dos sistemas de ensino, **a oferta de formação com ênfase técnica e profissional** considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (BRASIL, 2017b, p. s/p, grifo nosso).

A análise do primeiro excerto evidencia a relação estreita entre trabalho, formação e projeto de vida. Essa relação é respaldada tanto do ponto de vista individual, quanto sociológico. A esse respeito, Crochick et al. (2017, p. 28), ressaltam:

Se, da perspectiva sociológica, a esfera do trabalho se torna anacrônica, do ponto de vista individual ela é posta como necessária para a formação possível na atualidade. O reconhecimento, porém, é externo e decorre mais da remuneração e da importância atribuída ao tipo de trabalho do que à formação individual. (CROCHICK et al., 2017, p.28).

Ainda em relação ao novo currículo do Ensino Médio, é possível perceber que a técnica e a instrumentalização têm lugar de destaque, evidenciando como a formação escolar é fortemente influenciada pela ideologia da racionalidade tecnológica. O culto ao método, uma de suas expressões, passa a ser aceito como um padrão inquestionável; a técnica, muitas vezes sustentada por um discurso de neutralidade, vem orientando cada vez mais os processos formativos. Para Adorno e Horkheimer (2006), “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18).

Parece existir uma relação diretamente proporcional entre a valorização da técnica - que pode ser percebida, por exemplo, na ênfase excessiva que os currículos vêm assumindo - e a desvalorização da teoria. No embate entre forma e conteúdo, a primeira tem papel de destaque, colaborando sobremaneira para o fortalecimento da pseudoformação.

Assim, se a ideologia está no próprio processo de produção, como afirmou Marcuse (2015), ela também está na escola. E nesse momento específico que estamos vivendo, é possível perceber de forma muito clara como uma determinada ideologia pode mascarar ou orientar um debate, de modo que não seja possível atentar para suas verdadeiras intenções.

Retirar a formação geral é diminuir as possibilidades dos alunos, é privá-los de acessar o conhecimento historicamente produzido, é destituí-los de direitos que já foram conquistados.

Outro retrocesso da atual reforma diz respeito à entrada de profissionais com notório saber na escola.

Art. 61º. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36º. (BRASIL, 2017b, p. s/p).

De acordo com o trecho da atual legislação do ensino médio, os profissionais com notório saber atuarão apenas no contexto da formação técnica e profissional. É importante considerar que os professores do ensino técnico também precisam se apropriar de aspectos didático-pedagógicos da formação que são imprescindíveis ao trabalho docente. Assim, a justificativa de que tais profissionais atuarão “apenas” na formação técnica não se sustenta. Além do mais, esta medida abre precedentes para que tais profissionais atuem em outras etapas da educação básica.

Enquanto a própria LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2015a) asseguram a necessidade da formação na área específica em cursos de licenciatura, a reforma permite a entrada de profissionais de quaisquer áreas de conhecimento para atuar nas salas de aula, retirando mais um direito dos professores e dos alunos. Esta medida certamente trará impactos aos cursos de licenciatura, que já sofrem um processo de desvalorização. Ao invés de promover políticas de fomento e valorização do magistério, através de uma formação de qualidade, o atual governo agrava ainda mais o problema, desvalorizando o processo de ensino e aprendizagem, o que trará consequências para alunos e professores.

6. MÉTODO

O desenvolvimento, ou a descrição do método, constituiu-se na etapa mais desafiadora desta pesquisa. Afirmo isso, pois foi necessário um exercício exaustivo para compreender outra abordagem na relação sujeito e objeto, que por anos estava sedimentada no entendimento equivocado do “fascínio do método” (ADORNO, 2008e, p. 193), tão defendido pelas Ciências Naturais, minha área de formação. Este modelo prioriza a descrição minuciosa da abordagem da pesquisa, a ênfase no sujeito, a defesa por uma opção entre o modelo qualitativo ou quantitativo e tudo mais que possa ser exaustivamente descrito, funcionando quase como uma “cicatriz” – como afirmam Adorno e Horkheimer (2006) no aforismo *Sobre a gênese da burrice* – paralisada na mera descrição do método. Nada disso seria um problema se a relação sujeito-objeto não fosse secundarizada em detrimento da centralidade do método. Esta forma de compreensão é sustentada pelo Positivismo, que “repete para todos os objetos o mesmo método criado pelo sujeito, que não se percebe como sujeito e se esquece no método.” (CROCHÍK, 2010a, p. 38).

A partir deste novo entendimento, foi possível perceber que “[...] o decisivo é não dispor o método de modo absoluto em oposição ao seu assunto, mas sim situá-lo em uma relação viva com esse objeto e desenvolvê-lo tanto quanto possível a partir desse objeto”. (ADORNO, 2008e, p. 184). Nesse sentido, gostaria de reafirmar a relevante contribuição da Teoria Crítica, especialmente da obra de Adorno (1995f, 2008e, 2012), que além de delimitar o lugar do sujeito e objeto, enfatiza a estreita relação entre eles. Ou seja, nos possibilita entender, com clareza, o papel de cada um e, por sua relação dialética, nos mostra o quão imbricados eles são: o sujeito também é objeto. (ADORNO, 1995f).

Nessa relação dialética, o método passa, então, a ser apreendido não mais como um elemento que se interpõe entre sujeito e objeto, como algo previamente estabelecido, fixo e imutável, mas, ao contrário, como um elemento que enfatiza esta relação e, apesar disso, revela a primazia do objeto. Nas palavras de Adorno (1995f), “[...] a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1995f, p. 187-188).

Outra contribuição importante da Teoria Crítica diz respeito ao lugar da teoria na pesquisa empírica. Para Adorno (1995i), ela é considerada num certo sentido, como algo independente, não como hipótese ou como meio para provar ou negar os resultados da

pesquisa, mas como possibilidade para suscitar questionamentos derivados da investigação e, principalmente, para indicar alterações da própria história do objeto. Outra perspectiva importante a ser considerada, é que a relação entre teoria e pesquisa empírica não é imediata.

Os dados das pesquisas empíricas não são imediatamente provenientes ou direcionados pelas teorias, isto é, entre ambos não há necessariamente continuidade, mesmo porque teoria e pesquisa empírica pertencem a domínios distintos: a teoria acompanha a história de seus objetos, suas determinações e modificações, já as pesquisas empíricas são, em geral, circunscritas ao tempo e espaço no qual se desenvolvem [...]. (CROCHÍK; DIAS; RAZERA, 2015, p.5).

Mesmo sabendo que a descrição minuciosa do método não deve ter centralidade na pesquisa social empírica, seu rigor é fundamental sobretudo nas pesquisas na área de educação, que por vezes são acusadas de apresentarem certa fragilidade no que diz respeito a este rigor. Este fator pode estar relacionado com a necessidade de organização conceitual e institucional do campo da pesquisa em educação e da sua relação com outras áreas, ou ainda por apresentarem lacunas em relação à abordagem teórica ou metodológica (GATTI, 2003; 2012).

Diante desse contexto, consideramos fundamental para a realização desta pesquisa, além da articulação entre a teoria e o objeto de estudo, a escolha coerente do método e de seus elementos constituintes: os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e a escolha dos sujeitos. Nessa perspectiva, Adorno (2008e) afirma que “[...] é preciso muita clareza quanto aos objetivos do conhecimento e estabelecer a partir disso uma espécie de racionalidade orientada a fins. É preciso refletir com rigor acerca de como os objetivos traçados podem ser atingidos da melhor maneira [...]” (ADORNO, 2008e, p. 187).

Portanto, o desafio do método consiste em contextualizar sem perder a história do objeto e, ao mesmo tempo, delimitá-lo reconhecendo que o particular também é mediado socialmente (ADORNO, 1995f). Compreender o objeto e sua história é fundamental para nos aproximarmos de uma educação crítica e, quiçá emancipadora. Nesse sentido, o método, desde que não se sobreponha ao objeto, tem função fundamental.

6.1 SOBRE A ABORDAGEM

Em *Introdução à Sociologia*, Adorno (2008e) afirma que a dificuldade fundamental da sociologia é o dilema entre conhecimento quantitativo e qualitativo. A partir de um exemplo, explicitou tal dilema:

Na tentativa de [...] quantificar conforme um esquema de quantificação os resultados de um método de estudos clínicos muito refinados acerca da personalidade autoritária, esse ímpeto de quantificação pôs a perder de imediato tudo o que havia sido obtido através da análise qualitativa. A mão direita retira o que fora conseguido com a mão esquerda. Acho que é melhor preparar-se em relação a aporias como essas tendo clareza a seu respeito, do que deparar de repente com elas em investigações ou em pesquisas empíricas concretas sem saber como reagir. (ADORNO, 2008e, p. 191).

Adorno (2008e) chama atenção para o cuidado que se deve ter com a ênfase excessiva ao método, ou às suas classificações, secundarizando a análise do objeto. Apesar disso, consideramos importante a escolha de uma abordagem para delinear o estudo, tendo clareza que esta escolha não irá desvalorizar a centralidade do objeto.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa de cunho empírico é a que apresenta os melhores requisitos para a compreensão do objeto. De acordo com Horkheimer e Adorno (1973e), “[...] já se reconhece a necessidade de uma análise qualitativa, não só como integração, mas também como elemento constitutivo da investigação social empírica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973e, p. 125).

A pesquisa qualitativa compreende diversos tipos de investigação. Nesta pesquisa, optamos pelo estudo de caso que, segundo Yin (2005), pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). O autor afirma ainda que o estudo de caso “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p. 26). Nesse sentido, considerando que a discussão sobre formação de professores e educação inclusiva é um tema de extrema relevância na contemporaneidade, a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa torna-se adequada.

6.2 SOBRE O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública no estado da Bahia, que tem grande tradição na formação de professores das diversas áreas de conhecimento. Esta instituição funciona nos três turnos e possui trinta e três cursos de graduação na modalidade presencial – sendo vinte e dois bacharelados e onze licenciaturas – e cinco cursos de licenciatura na modalidade a distância. Nesta pesquisa, investigamos os cursos de licenciatura, modalidade presencial. Os cursos de formação de professores abrangem as

seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguagens.

De acordo com dados divulgados pela Assessoria de Planejamento da instituição, no segundo semestre do ano de 2016, foram matriculados 1.777 alunos nos cursos de licenciatura e 4.297 nos cursos de bacharelado. Em relação aos cursos de licenciatura, a universidade pesquisada, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca estimular a participação dos licenciandos em Programas como o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) e o PRODOCÊNCIA²³ (Programa de Consolidação das Licenciaturas). É relevante destacar que ambos programas têm ações vinculadas à formação de professores para a Educação Inclusiva: o PIBID, com o subprojeto interdisciplinar *Educação Especial*, que desde sua implantação, em 2014, teve a participação de licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Química. No PRODOCÊNCIA, os futuros professores participam do projeto intitulado *Educação Básica e Universidade: Diversidade, metodologias e práticas docentes inovadoras na formação de professores*. Este projeto envolveu representantes de todas as licenciaturas da universidade.

6.3 COLETA DE DADOS

6.3.1 O percurso da pesquisa

No início do desenvolvimento deste trabalho, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, a pretensão era investigar os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas – minha área de formação – das quatro universidades estaduais baianas com a intenção de verificar a abordagem da educação inclusiva nestes cursos. Em função da necessidade de delimitar o objeto da pesquisa, optamos por uma única universidade e por analisar todos os cursos de licenciatura (modalidade presencial) por ela oferecidos. Assim, será possível uma análise mais aprofundada do objeto, sobretudo considerando que os cursos de uma mesma instituição, pelo menos supostamente, têm as mesmas condições de atividade e funcionamento.

Posteriormente, foi definido que os sujeitos da pesquisa seriam os professores dos cursos de licenciatura que ministrassem disciplinas e/ou participassem de projetos de

²³ Este Programa foi encerrado em fevereiro de 2017.

pesquisa, ensino ou extensão relacionados à Educação Inclusiva ou à Educação Especial²⁴, bem como alunos concluintes destes cursos. Entretanto, notou-se a premência de delimitar o estudo e que não seria necessária a participação dos alunos, visto que o universo da pesquisa ficaria bastante ampliado. A esse respeito, Adorno (1995j) destaca: “hostil ao pensar é a avidez, própria do olhar que se distrai através da janela, querendo abarcar tudo” (ADORNO, 1995j, p. 18-19).

Os instrumentos de coleta de dados foram definidos, optando-se pela análise documental e pela entrevista semiestruturada. Após a primeira qualificação, o projeto foi reestruturado e posteriormente submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia, tendo sido aprovado em 09/06/2016, sob o número de parecer 1.582.950.

6.3.2 Sujeitos da pesquisa

Com a finalidade de *identificar nas práticas pedagógicas dos cursos pesquisados ações relacionadas à Educação Inclusiva*, bem como de *compreender as concepções dos professores pesquisados a respeito da Educação Inclusiva*, a pesquisadora foi a campo a fim de identificar os docentes que atendessem aos critérios da pesquisa, ou seja, aqueles que ministrassem disciplina(s) e/ou atuassem em projetos de ensino, pesquisa ou extensão relacionados à temática pesquisada.

A identificação desses professores se deu por dois caminhos: *i)* buscando nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura disciplinas que tivessem em seus títulos os termos *inclusão, inclusiva, deficiente, deficiência, especial e adaptação* para, posteriormente, identificar e contatar os profissionais responsáveis por elas e, *ii)* entrando em contato com os colegiados dos cursos, via e-mail, buscando localizar os professores responsáveis por disciplinas e/ou projetos (de pesquisa, ensino ou extensão) cuja abordagem estivesse dentro do campo de estudo. Ao final deste processo, foram localizados nove professores, dentre os quais, sete se disponibilizaram a participar da pesquisa. O estudo contemplou professores de todas as áreas de conhecimento, na universidade pesquisada.

O convite para participar da pesquisa se deu por e-mail e a mensagem continha uma breve apresentação da proposta da pesquisa. Após a aquiescência dos docentes, as entrevistas foram previamente agendadas e a realização aconteceu nos meses de julho/2016 e

²⁴ Especialmente porque a análise prévia dos fluxogramas dos cursos já indicava a presença de disciplinas sobre Educação Especial.

fevereiro/2017. No momento da entrevista, os docentes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APENDICE 1). Todos os professores pesquisados autorizaram a gravação das entrevistas, que foram posteriormente transcritas. O perfil dos entrevistados será apresentado no próximo capítulo.

6.3.3 Instrumentos de coleta de dados

A descrição dos instrumentos de coleta de dados não é tarefa simples quando o referencial que fundamenta um estudo é a Teoria Crítica da Sociedade. Isto porque, embora a ênfase não seja no(s) instrumento(s), não quer dizer que estes devam ser desprezados. Sass (2001) esclarece essa questão ao afirmar:

[...] a crítica da pretensa neutralidade dos instrumentos de pesquisa não reside no abandono desses instrumentos, a crítica reside ou na análise crítica dos dados que tais instrumentos permitem produzir – que é uma forma de se contrapor à neutralidade –, ou reside na elaboração intencional de tais instrumentos, orientada pelos princípios da teoria crítica. Em qualquer caso, superar a neutralidade é apontar criticamente a neutralização, a aparente não intencionalidade, com que esses instrumentos são utilizados (SASS, 2001, p. 158).

Assim, não tendo a intenção de abandonar os instrumentos, mas pensá-los como elementos capazes de possibilitar o desvelamento de aspectos do objeto, optamos pela entrevista semiestruturada e pela análise documental, por entendermos que têm suporte metodológico para revelar os dados necessários ao atendimento dos objetivos deste estudo.

6.3.3.1 Análise documental

A escolha deste instrumento teve o objetivo de identificar nos documentos dos cursos pesquisados, intenções relacionadas à abordagem da Educação Inclusiva, nas disciplinas ou projetos vinculados aos cursos.

De acordo com Fachin (2006), este tipo de análise “corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Consiste na coleta, clarificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações [...]” (FACHIN, 2006, p. 146). Nesta pesquisa, foram analisadas as informações apresentadas tanto em documentos oficiais que tratam do tema a ser investigado – como leis, resoluções, pareceres e decretos – quanto em documentos técnicos disponibilizados pelos cursos pesquisados como, por exemplo, fluxogramas e ementas de disciplinas obrigatórias e/ou optativas que apresentassem em seus

títulos os seguintes termos: *Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência, Necessidades Educativas Especiais e Adaptações Curriculares.*

Nesta etapa da pesquisa, foi possível entender em que medida os cursos pesquisados estão atendendo e/ou adequando seus currículos às propostas legais que tratam da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores.

6.3.3.2 Entrevista semiestruturada

No intuito de buscar informações sobre ações relacionadas à Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura e compreender a concepção de educação inclusiva dos docentes pesquisados, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se, pois este instrumento possibilita que os sujeitos revelem e aprofundem informações que quando bem exploradas pelo entrevistador, podem indicar aspectos significativos do objeto.

La entrevista es actualmente la técnica de investigación favorita. Por lo general es concebida como una conversación entre el entrevistador y el entrevistado que persigue un objetivo determinado. Su objetivo es obtener la mayor cantidad posible de datos comparables sobre el tema estudiado. (ADORNO, 2001, p. 108).

Antes da realização das entrevistas, foi necessária a verificação do instrumento com um dos docentes pesquisados, com a finalidade de constatar a coerência e clareza das questões, bem como o tempo médio de duração da entrevista. Após este pré-teste, os ajustes foram realizados e o roteiro foi finalizado.

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2) foi composto por vinte e duas questões, planejado para atender os objetivos da pesquisa e organizado nos seguintes eixos temáticos: formação; concepção sobre deficiência e sobre educação inclusiva; fatores que contribuem e/ou dificultam a formação nos cursos de professores; relação do currículo com a abordagem da educação inclusiva; abordagem da educação inclusiva na(s) disciplina(s) e/ou projetos(s) dos cursos; atuação da universidade pesquisada em relação ao desenvolvimento de estratégias e/ou ações referentes à promoção da educação inclusiva. Cabe evidenciar que a escolha destes eixos temáticos não teve a intenção de fragmentar o objeto, mas apenas de buscar uma via que se aproximasse ao máximo de sua compreensão, evitando justamente o distanciamento do elemento crítico destacado por Adorno (2008f), como no fragmento abaixo:

[...] A oposição nostálgica à pesquisa dos fatos, a consciência legítima de que no cientificismo esquece-se o melhor, quando ingênua acaba beneficiando a cisão da qual sofre. **Em vez de compreender os fatos por detrás dos quais se escondem os outros, ela ajunta às pressas todos os fatos disponíveis para depois refugiar-se e passar a jogar com os conhecimentos apócrifos, com algumas categorias isoladas e hipostasiadas [...].** O pensamento supostamente independente deixa escapar exatamente o elemento crítico. (ADORNO, 2008f, p. 63, grifo nosso).

6.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados seguiu a linha da análise de conteúdo, tanto para a análise dos documentos, quanto para a entrevista. De acordo com Adorno (2008e), este método foi desenvolvido por Lasswell na década de 1930 e, embora tenha características essencialmente quantitativas, também prevê momentos qualitativos: “não é possível quantificar nada que não tenhamos antes determinado também qualitativamente. Penso que este é um princípio de todo problema metodológico da sociologia acerca do qual é preciso ter clareza” (ADORNO, 2008e, p. 219). Reafirmamos que a abordagem qualitativa de cunho empírico é a que apresenta os melhores requisitos para a compreensão do objeto dessa pesquisa.

A análise de dados foi organizada em duas partes: a primeira parte foi realizada em três etapas: i) identificação das disciplinas nos fluxogramas; ii) análise dos Projetos Acadêmico Curriculares (PACs); iii) análise das ementas. A segunda parte consistiu na análise das entrevistas.

A investigação possibilitou um aprofundamento no conteúdo das entrevistas, revelando aspectos importantes do objeto. Para tanto, após a transcrição, as questões foram lidas na ordem do roteiro. Num segundo momento, as questões foram lidas numa ordem aleatória com o objetivo de identificar as categorias de análise, que foram sendo definidas a partir da leitura das narrativas.

Mais importante que a escolha do procedimento é a valorização do conteúdo que está sendo revelado. Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador analisar o sentido do que está sendo dito e como isso se relaciona a aspectos do objeto que está sendo investigado. Nas palavras de Adorno (2008e): “Aqui se encontra o que precisa ser elaborado e que é sociologicamente relevante: o conteúdo” (ADORNO, 2008e, p. 222).

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente divulgaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sequência serão apresentadas a análise dos fluxogramas Projetos Acadêmicos Curriculares (PACs) e as ementas dos cursos de licenciatura e por último, a análise das entrevistas. Os dados empíricos serão discutidos com base no referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

7.1 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Como sujeitos da pesquisa, elegemos sete professores de cursos de licenciatura, que ministrassem disciplinas ou participassem de projeto de pesquisa, ensino ou extensão relacionados à educação especial e/ou à educação inclusiva. Muito embora a amostra seja representativa, o universo dos sujeitos é considerado pequeno. Nesse sentido, apresentaremos dados gerais com o único objetivo de preservar a identificação dos participantes.

Participaram do estudo dois professores e cinco professoras²⁵ de todas as áreas de conhecimento. Todos têm formação em licenciatura correspondendo, exatamente, à sua área de atuação na universidade. Os doutores representam 71,4% da amostra, sendo a educação a área de concentração dos cursos de doutorado da grande maioria dos pesquisados.

Seis dos docentes já atuaram na educação básica. Em relação ao tempo de atuação no ensino superior, ficou evidenciado que três pesquisados têm entre 8 e 10 anos de atuação profissional, enquanto os outros quatro têm entre 18 e 22 anos de atuação no magistério superior.

Também ficou demonstrado que quatro dos entrevistados ministram disciplinas na área de educação inclusiva e/ou no campo da educação especial, enquanto os outros três atuam em projetos de ensino e pesquisa, bem como na orientação de trabalhos de conclusão de curso e dissertações na área.

²⁵ A partir daqui os participantes da pesquisa serão designados no masculino para garantir seu anonimato.

7.2 ANÁLISE DOS FLUXOGRAMAS, EMENTAS E PROJETOS ACADÊMICOS CURRICULARES (PACS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para a identificação das disciplinas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, foram analisados doze²⁶ fluxogramas dos onze cursos de licenciatura, disponibilizados no site da instituição, o que totalizou 568 títulos²⁷. Após a leitura, a análise foi realizada em três etapas, a saber:

Etapa 1: Identificação das disciplinas nos fluxogramas

Foram identificadas disciplinas que apresentam no título, os seguintes descritores: *inclusiva, inclusão, especial, deficiência, deficiente, adaptação e atendimento*. A escolha do descritor *especial* justifica-se em função de a educação especial ser uma modalidade da educação brasileira. Além disso, consideramos a hipótese do termo *especial* ser utilizado por alguns cursos, já que a própria legislação brasileira, conforme apontamos no capítulo I, faz uso dele em *todos* os documentos para se referir à educação das pessoas com deficiência. Assim, acreditamos que a retirada do termo como critério de busca, em função de um posicionamento contrário ao seu uso, comprometeria os dados da pesquisa, impossibilitando, inclusive, sua crítica.

Já o termo educação inclusiva, tem sido considerado por alguns autores, sobretudo por aqueles que defendem a educação especial, como demasiado abrangente para se referir à educação das pessoas com deficiência. Sabemos que, de fato, a educação inclusiva está relacionada à educação de outros grupos que não apenas a educação das pessoas com deficiência, como negros, imigrantes, índios, entre outros. No entanto, optamos por sua escolha por duas razões: a primeira, por não concordarmos com o *especial* que nomeia a educação das pessoas com deficiência na legislação educacional brasileira, por todas as razões já elencadas no primeiro capítulo dessa tese. A segunda, porque, mesmo que a educação inclusiva compreenda a educação de grupos tradicionalmente marginalizados, alguns desses grupos dispõem de categorias analíticas, que os identificam: educação das relações étnico-raciais, estudos de gênero e educação indígena são algumas dessas categorias. Nesse sentido, e já apontando um dos achados dessa pesquisa, foi possível perceber tanto nas análises das

²⁶ A universidade pesquisada possui onze licenciaturas. No entanto, o curso de História apresenta dois fluxogramas distintos: um para o curso noturno, outro para o diurno, por isso são doze fluxogramas.

²⁷ As análises realizadas partem da última coleta de dados, revisada em fevereiro de 2017. Em 2015, durante a primeira qualificação, não foram encontradas informações a respeito da disciplina Língua Brasileira de Sinais no curso de Licenciatura em Física. Em 2017 a referida disciplina já constava no fluxograma do curso de Licenciatura em Física.

ementas das disciplinas, quanto nos Projetos Acadêmico Curriculares (PACs) dos onze cursos pesquisados, que *todas* as vezes em que o termo educação inclusiva foi identificado, fazia-se referência à educação das pessoas com deficiência.

Já os descritores *atendimento e adaptação*, foram escolhidos, respectivamente, por estarem associados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às adaptações curriculares, tradicionalmente, destinados aos alunos com deficiência.

A identificação dos cursos que ofertavam a disciplina de Libras também foi realizada nesta etapa.

Etapa 2: Análise dos Projetos Acadêmico Curriculares (PACs)

A análise dos fluxogramas permitiu a identificação apenas das disciplinas obrigatórias presentes nos currículos dos cursos. Nesse sentido, foi necessário examinarmos os PACs dos cursos, para localizarmos as disciplinas optativas e eletivas de cada curso de licenciatura, relacionadas à educação das pessoas com deficiência.

Etapa 3: Análise das ementas

Nesta etapa, foram analisadas as ementas de todas as disciplinas que atendessem aos critérios acima descritos, bem como as ementas dos componentes curriculares voltados especificamente à formação docente, também chamadas “disciplinas pedagógicas”. O intuito de analisar tais disciplinas foi verificar se a discussão sobre inclusão está sendo contemplada nos cursos pesquisados, mesmo que, *a priori*, seus títulos não indiquem esta abordagem.

7.2.1 Identificação das disciplinas que contemplam a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial em seus títulos.

Ao efetuar a busca pelas disciplinas obrigatórias e/ou optativas que contemplassem em seus títulos os descritores *inclusiva, inclusão, especial, deficiência, deficiente, adaptação e atendimento*, foi possível verificar que, dos onze cursos de licenciatura investigados, três apresentam em seus currículos disciplinas que atenderam ao critério da busca. Em termos percentuais, esse total equivale a 27,3% dos cursos pesquisados.

Das 568 disciplinas analisadas, apenas cinco atenderam os critérios da pesquisa, o que corresponde a um percentual de menos de 1% de disciplinas sobre educação das pessoas com deficiência nos currículos dos cursos pesquisados. Esse número é bastante inexpressivo diante

da importância que este tema representa na formação de professores. Se considerarmos que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas só possui disciplinas optativas relacionadas à temática, esse número pode sofrer variação, pois na condição de optativa, não há garantias de que os alunos curse as referidas disciplinas. Estes dados podem ser verificados no Quadro 2.

Os resultados acima ratificam o que foi dito pelos professores pesquisados durante as entrevistas, quando afirmaram que as disciplinas presentes nos cursos não abordam a inclusão de pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, relacionados à educação das pessoas com deficiência.

Curso	Disciplina (s)	Natureza da disciplina	Carga Horária
Ciências Biológicas	<i>Educação Inclusiva</i>	Optativa	60 horas
	<i>Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia</i>	Optativa	60 horas
Educação Física	<i>Educação Física especial</i>	Obrigatória	60 horas
Pedagogia	<i>Educação Especial e Inclusiva</i>	Obrigatória	60 horas
	<i>Atendimento Educacional a pessoas com deficiência</i>	Optativa	45 horas

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

De acordo com o quadro 2, é possível verificar que as disciplinas do curso de Ciências Biológicas utilizam o termo inclusiva para se referir à educação das pessoas com deficiência. O curso de Educação Física utiliza o termo especial. Já a disciplina obrigatória presente no curso de Pedagogia, tem em seu título a expressão especial correlacionada com o termo inclusiva. Finalmente, a última disciplina está relacionada ao AEE.

Já afirmamos, ao longo deste trabalho, a oposição ao termo especial quando se refere às pessoas com deficiência, pois demarca um lugar destinado ao diferente, o que pode indicar segregação. Nesse sentido, a presença desse termo nomeando as disciplinas pode indicar o entendimento dos cursos a respeito da compreensão acerca da escolarização dessas pessoas com deficiência. No entanto, não podemos desconsiderar que estes cursos estão amparados pela própria legislação, já que a educação especial, desde a LDB (BRASIL, 1996), e ainda hoje com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada* (BRASIL, 2015b) é considerada uma modalidade da educação.

Outro aspecto observado a partir dos dados do quadro 2, diz respeito à insuficiência da carga horária das disciplinas. Se considerarmos que, a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b, p. 16) afirma que os cursos de licenciatura “terão no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”, reconhecemos que a carga horária disponibilizada para estas disciplinas, de 45 a 60 horas, é reduzida. Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Fonseca-Janes; Omote (2013), Martins (2011; 2012), Oliveira (2013), Simões (2016), Vitaliano (2007).

A ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nos cursos de formação de professores inviabiliza uma discussão fundamental nos espaços de formação, sobretudo porque, o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares, vem crescendo significativamente. Nessa perspectiva, essa ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência.

Em relação ao número de cursos que ofertam componentes curriculares relacionados à educação das pessoas com deficiência, nossos dados se aproximam do estudo de Simões (2016), que investigou quinze cursos de licenciatura de distintas áreas do conhecimento, em 27 universidades federais brasileiras. Simões (2016) é enfática quando afirma que “a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras” (SIMÕES, 2016, p. 126). Dados distintos foram encontrados na pesquisa de Martins (2011). De acordo com a autora “vários cursos de licenciatura na UFRN já apresentam, na sua estrutura curricular, componentes(s) curricular(es) de formação em Educação Especial, seja em caráter obrigatório e/ou optativo [...]” (MARTINS, 2011, p. 55).

A análise revelou, ainda, a prevalência da discussão da temática no curso de Pedagogia (além das disciplinas identificadas no quadro 2, possui ainda a disciplina de Braille) da universidade pesquisada, confirmando a tendência de que esses cursos estão entre

as licenciaturas que mais discutem a inclusão. Esta prevalência também foi verificada nas pesquisas de Antunes e Glat (2011), Bueno (2002), Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), Michels (2005), Pimentel (2012) e Souza (2013). De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), essa tendência pode “continuar ‘fortalecendo o imaginário’ de que os alunos da modalidade Educação Especial continuarão cursando somente os níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e que são os formandos em Pedagogia aqueles a se ‘formarem’ para tal” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 89, grifos dos autores). Todavia, os princípios de uma educação pautada no respeito às diferenças, podem ser trabalhados desde a educação infantil. Em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995a) destaca como a educação na primeira infância é decisiva para a formação. Para o autor:

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995a, p. 121-122).

Outro aspecto que merece ser citado diz respeito a um discurso que costuma ser veiculado, sobretudo na academia, de que a simples presença de uma disciplina não possibilita a discussão necessária sobre a educação inclusiva. De fato, os mecanismos que envolvem a formação do preconceito ou o debate sobre as condições objetivas que causam segregação, aspectos imprescindíveis no debate sobre inclusão, possivelmente não se esgotam na abordagem de uma disciplina. Contudo, não é possível desconsiderar que ter um espaço para discutir e pensar uma questão tão urgente, especialmente se estamos considerando um espaço de formação de professores, não é uma questão menor; uma instituição com a responsabilidade social que tem a universidade, não pode se omitir diante de tal fato. Em *A filosofia e os professores*, Adorno (1995e) destaca o papel da universidade na formação:

[...] Mas se quisermos garantir algum sentido à ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e esta consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade. (ADORNO, 1995e, p. 68).

Concordamos com Adorno (1995e) sobre o papel formativo das universidades. Conquanto, essa responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente a esta instituição, visto que outros espaços, inclusive os não formais, têm potencial para possibilitar a formação. O próprio Adorno (1995a), conforme citamos anteriormente, reconhece a “educação da

primeira infância” (ADORNO, 1995a, p. 121) como um momento fundamental de formação contra a barbárie. Todavia, não é possível desconsiderar que é na universidade que formamos os docentes que atuam na educação infantil.

Após a análise das disciplinas cujos títulos tinham os descritores anteriormente mencionados, analisamos todas as ementas²⁸ das disciplinas obrigatórias e optativas, dos onze cursos de licenciatura. Essa etapa permitiu identificar disciplinas que tratassem do objeto da pesquisa, ainda que seus títulos não evidenciassem essa abordagem. Os mesmos descritores usados para a busca das disciplinas apresentados no quadro 2, foram considerados aqui. Os resultados podem ser vistos no quadro 3.

Quadro 3 - Ementas dos cursos de licenciatura nas quais estão presentes os descritores utilizados na pesquisa.

Curso	Disciplina	Natureza	Descritor
Educação Física	Sociedade e Economia	Obrigatória	Educação Inclusiva
Educação Física	Hidroginástica	Optativa	Deficiente
Geografia	Tópicos Especiais em Ensino da Geografia	Optativa	Educação Especial
Matemática	Contextos Educacionais em Educação Matemática	Obrigatória	Educação para portadores de necessidades especiais
Pedagogia	Braille	Optativa	Pessoa com deficiência

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Vale a pena destacar que dos cinco cursos apresentadas no quadro 3, entrevistamos professores de quatro deles e, em nenhum momento da entrevista, estas disciplinas foram mencionadas. Este fato pode estar relacionado à inexpressividade na abordagem dos temas relacionados à educação das pessoas com deficiência, já que, com exceção da disciplina

²⁸ Nesta busca, excluímos as ementas das disciplinas já apresentadas no quadro 2, para evitar uma dupla entrada.

optativa *Braille*, em todas as outras, os termos referentes à educação inclusiva e à educação especial aparecem como pontos isolados nas ementas.

7.2.2 As disciplinas sobre Educação Inclusiva e especial: análise das ementas

Conforme apontado no quadro 2, apenas os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia possuem disciplinas, cujos títulos indicam a abordagem da educação inclusiva e/ou educação especial.

Abaixo, são apresentadas, respectivamente, as ementas das disciplinas optativas *Educação Inclusiva* e *Educação Inclusiva para o ensino de Ciências e Biologia*, presentes no currículo do curso de Ciências Biológicas.

Educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem. Fundamentos do ensino Inclusivo. Aspectos legais, políticos e históricos da educação inclusiva. Concepções de educação inclusiva e diversidade cultural. Pluralidade cultural. A educação inclusiva e as formas de organização do ensino: inclusão ou exclusão? (EDUCAÇÃO INCLUSIVA)

Os fundamentos e história da educação inclusiva no Brasil e no mundo. As políticas públicas de inclusão social. Principais síndromes encontradas, em alunos, no ambiente (contexto) escolar. Panorama da educação inclusiva no contexto escolar no Brasil. Formação do professor de Ciências e Biologia na perspectiva da educação inclusiva. Elaboração de um currículo inclusivo. Produção de material didático para o ensino de conceitos biológicos no ensino Fundamental e Médio. (EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA)

Antes da análise das ementas acima descritas, vale destacar que até o segundo semestre de 2017, a disciplina *Educação Inclusiva* nunca havia sido ofertada pelo Colegiado do curso de Biologia, apesar de sua inserção no currículo ter acontecido, durante a reformulação curricular ocorrida em 2007. Tal fato pode indicar o atendimento à resolução das diretrizes de formação de professores, vigente à época da reformulação – Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 – (BRASIL, 2002). Como já afirmamos anteriormente, mesmo que a oferta desta disciplina nunca tenha se efetivado, há no Projeto Curricular do Curso (PAC) um destaque para a abordagem da educação inclusiva, conforme destacaremos mais adiante.

Somente pela leitura da ementa não é possível afirmar se a disciplina discute especificamente a educação das pessoas com deficiência ou se se trata de outras minorias. Ao analisarmos as referências, verificamos a predominância de autores que discutem a

deficiência de forma mais específica, tais como Mantoan e Sasaki. Cabe destacar ainda que o referencial da referida disciplina traz autores como Larrosa e Arendt, indicando uma concepção crítica para a abordagem dos temas. Não havia referencial teórico relacionado aos estudos de gênero, nem das relações étnico raciais, o que reforça a ideia de que a educação inclusiva se estabeleceu como o segmento da educação que representa, predominantemente, a educação das pessoas com deficiência.

No caso da ementa da disciplina *Educação Inclusiva para o ensino de Ciências e Biologia*, foi possível verificar aspectos relacionados à formação de professores e à produção de material didático. Embora a importância das disciplinas acima mencionadas deva ser reconhecida, é necessário atentar para a discussão que articula inclusão e ensino de Ciências e Biologia, pois esta não pode estar centrada e/ou reduzida apenas à produção de material didático. Os conteúdos trabalhados nas disciplinas deste curso seguem a tendência de outros analisados; a ênfase recai sobre questões políticas e históricas, além da descrição de síndromes, indicando uma abordagem que se aproxima da educação especial, embora seu título sugira o contrário.

A ementa da disciplina *Educação Física Especial*, que faz parte do currículo do curso de Educação Física, tem caráter obrigatório e sua carga horária, assim como as outras já apresentadas, é de 60 horas.

Conceito. Causas. Consequências. Análise do portador de deficiência no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análise do portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sociocultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade - uma abordagem histórico-social. Reflexão sobre consciência do corpo "deficiente". (EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL).

Concordamos com Skrtic (1996) quando afirma que há predominância do paradigma positivista nas pesquisas em educação especial. Tal fato pode ser percebido na análise da ementa acima citada. Em alguns trechos não é possível perceber uma distinção entre sujeito e objeto: *o portador, o excepcional, consciência do corpo "deficiente"*. O sujeito é reduzido a objeto. Nesse sentido, a representação que se poderia ter da pessoa, do sujeito com deficiência é capturada pelo conceito que o aprisiona (CROCHÍK, 2017) e o reduz à própria deficiência. Ademais, a ementa da disciplina é predominantemente voltada para o modelo médico da deficiência. Resultado semelhante foi identificado na pesquisa de Michels (2005):

Com a análise das disciplinas especificamente relacionadas à Educação Especial das duas modalidades de curso, **observamos a permanência desse modelo médico-psicológico como constitutivo do pensamento sobre**

Educação Especial. Este modelo parece se confundir com o conhecimento mesmo da Educação Especial, que passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação Especial, entre outras ações que envolvem a área. (MICHELS, 2005, p. 268, grifo nosso).

Mais uma vez, a abordagem do tema legislação é considerada, indicando sua prevalência, visto que em todas as ementas pesquisadas ele é citado. A pesquisa de Souza (2013) indica uma tendência semelhante ao investigar cursos de licenciatura da UNICAMP, UFSCAR, USP E PUC-SP, revelando que todas estas universidades incluem aspectos legais e políticos nas ementas dos cursos de licenciatura. Resultado distinto foi encontrado na pesquisa de Simões (2016), que durante a análise das ementas, verificou que o tema ‘Legislação e Políticas’ teve uma quantidade significativamente menor quando comparado a outros como conceituação das deficiências e questões pedagógicas, por exemplo. Mesmo que as políticas públicas orientem práticas inclusivas, a concretização das ações por elas propostas revela a continuidade de práticas excludentes, fortalecidas muitas vezes pela ausência de espaços onde seja possível a reflexão dos processos históricos que permitiram a segregação e exclusão das pessoas com deficiência no Brasil.

Até aqui, não há nas ementas apresentadas quaisquer elementos que possibilitem a reflexão acerca do processo de escolarização das pessoas com deficiência, ou a crítica às condições que geram a exclusão. O espaço, que poderia servir à discussão que valoriza a diferença como parte da condição humana, reforça o conceito de padrão de normalidade quando utiliza termos como “excepcional”, obstando a identificação com as pessoas com deficiência. Para Crochík (2016), “a tendência que não considera a diversidade como algo que pode ser expressão da humanidade, e passível de identificação, prescinde dessa última e defende unicamente a aceitação do diferente tal como é, e não como diferente e semelhante ao mesmo tempo [...]” (CROCHÍK, 2016, p. 52).

A análise das ementas do curso de Pedagogia identificou a presença de duas disciplinas, uma obrigatória e outra optativa, dentro dos critérios estabelecidos para esta pesquisa: *Educação Especial e Inclusiva* e *Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência*.

Estuda os aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva. A inclusão dos alunos com necessidades especiais e com deficiência na rede regular de ensino. As adaptações curriculares, estruturais e o projeto pedagógico da escola na perspectiva da inclusão. A Base legal da educação especial e inclusiva. Função das salas multifuncionais na Educação Básica. (EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA).

Mais uma vez, a análise da ementa indica que a discussão é pautada basicamente no estudo da legislação, bem como nas adaptações curriculares. Estes aspectos têm sua relevância, conforme Crochík (2011a) indica: “a mediação da sociedade com suas leis, normas e seus códigos, é cada vez mais necessária para que não se tome contato com os impasses dessa mesma sociedade” (CROCHÍK, 2011a, p. 54). No entanto, tais aspectos têm tido uma ênfase muito grande nas ementas dos cursos analisados, reduzindo o debate à mera reprodução de leis, resoluções e decretos, como se a existência destes, por si só, garantisse a efetivação de práticas inclusivas. Além disso, não se pode perder de vista que os processos referentes ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência devem ser amplamente discutidos, para que práticas pautadas apenas nas limitações desses alunos não prevaleçam em detrimento das questões didático-pedagógicas necessárias para a compreensão dos processos de escolarização destes alunos. Ao que parece, essa tem sido a formação possível nos cursos de licenciatura, evidenciando uma tendência reducionista e utilitarista da formação.

Abaixo, a ementa da disciplina optativa *Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência*:

Estuda o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência. Elabora programas para mediar o processo educativo desses sujeitos/alunos. Avaliação e estudo sistemático de métodos, técnicas e recursos. Atendimento a pessoas com deficiência nas salas de recursos multifuncionais: o papel da família, da escola e dos especialistas.

A análise revela que os conteúdos trabalhados nesta disciplina têm relação com a racionalidade tecnológica que privilegia o uso de “*métodos, técnicas e recursos*” como elementos centrais dos processos pedagógicos. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Souza (2013):

[...] a grande ênfase reside nas manifestações específicas e nas necessidades de adaptações das práticas escolares para responderem às características pessoais decorrentes das diferentes deficiências e a quase inexistência de disciplinas ou temas que procurem ampliar a visão desses futuros professores. (SOUZA, 2013, p. 166).

Desse modo, a reflexão que tanto se deseja é reduzida ou impossibilitada pelo próprio modelo que tem em suas bases a privação da experiência, a supervalorização da técnica, além da utilização dos recursos de forma acrítica e isolada, o que nos permite afirmar que os cursos de licenciatura estão alinhados a uma perspectiva técnica e reducionista da formação.

Não foram encontradas disciplinas que atendessem aos critérios desta pesquisa nos demais cursos da universidade pesquisada. A ausência de discussões sobre inclusão de alunos com deficiência também foi identificada em outras pesquisas. Sobre a inserção da temática

pesquisada nos cursos de Licenciatura em Geografia, Jesus, Souza e Costa (2013), apontam que:

A Ciência Geográfica, no aspecto da inclusão educacional, anseia propor discussões e ações mais efetivas. Percebe-se a necessidade de amplo amadurecimento das discussões geográficas quanto às práticas docentes de geografia no ensino de seus conteúdos na educação inclusiva. (JESUS; SOUZA; COSTA, 2013, p. 88).

Esta realidade não é exclusiva dos cursos de Geografia. Ao longo deste trabalho, várias pesquisas já foram citadas apontando a carência de disciplinas em vários cursos de licenciatura do nosso país. Nos cursos de Sociologia, a realidade é a mesma. Piccolo e Mendes (2013b) afirmam que “é como se a Sociologia ainda não tivesse descoberto a opressão gestada pela deficiência, tal qual percebe com o racismo, o sexismo e as fobias sexuais e étnicas” (PICCOLO; MENDES, 2013b, p. 465). Tal afirmação pôde ser comprovada em nosso estudo: ao analisarmos os Projetos Acadêmico Curriculares (PACs) das licenciaturas, ficou evidente a predominância de disciplinas relacionadas às relações étnico-raciais, em detrimento daquelas relacionadas à deficiência. A esse respeito, Valle e Connor (2014), afirmam que as discussões sobre deficiência, não são consideradas pelos docentes da mesma maneira que as relacionadas a gênero, raça, etnia e classe.

Concordamos com Crochík et al. (2009a) quando afirmam que a educação inclusiva “é um modo de se combater a discriminação e o preconceito” (CROCHÍK et al., 2009a, p. 50). No entanto, da forma como vem sendo abordada nas ementas pesquisadas, restringe-se apenas a um debate esvaziado sobre leis, técnicas, recursos e descrição de síndromes, obstando a identificação e a experiência com as pessoas com deficiência. Se a ideologia da racionalidade tecnológica, faz com que os homens tenham sua capacidade de reflexão e crítica impossibilitadas, ou prejudicadas, é possível afirmar que as informações contidas nas ementas acima descritas, atendem a essa racionalidade. Assim, pouco contribuem na formação dos licenciandos no sentido de problematizar as condições sociais que geram a exclusão e o preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Verificamos em todas as ementas, a ausência de uma teoria de base para fundamentar os estudos sobre deficiência. Em nenhuma delas, temas sobre preconceito ou sobre as condições objetivas que geram desigualdade foram localizados, caracterizando uma formação fragmentada, instrumental, com explícita valorização dos meios e recursos, dissociação de teoria e prática. Nessa perspectiva, a partir do que a análise das ementas indicou, é possível afirmar que os cursos têm uma formação restrita ao ensino, com evidente fragilidade teórica,

desvinculada das dimensões históricas e políticas, evidenciando assim, características de uma pseudoformação.

7.2.3 As disciplinas de Libras

A presença da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi identificada em todos os cursos pesquisados. Este fato deve estar associado à obrigatoriedade da oferta da referida disciplina nos cursos de licenciatura do país, conforme a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) e Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Nesse sentido, este resultado indica o atendimento da legislação vigente pela maioria dos cursos pesquisados, muito embora o curso de licenciatura em Física só tenha incluído este componente curricular no ano de 2016, ou seja, onze após a determinação legal.

Em todas as licenciaturas, a carga horária destinada à disciplina corresponde a 60 horas. Na instituição pesquisada, a disciplina está lotada no Departamento de Letras e Artes. Há variações nas ementas, o que indica que os cursos fizeram ajustes, de acordo com suas necessidades específicas, considerando que não há uma diretriz curricular nacional que norteie o ensino da Libras. Abaixo, a descrição de algumas ementas:

Aquisição da língua de sinais. Estrutura Linguística e as regras gramaticais de Libras. Libras e o fazer pedagógico. (Lic. em Geografia, grifo nosso).

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: morfossintaxe. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. (Lic. em Letras, grifo nosso).

Apresenta a estrutura da língua de sinais nos níveis fonológicos e morfossintáticos. Proporciona a aquisição prática da língua de sinais em situações de comunicação bilíngue, reconhecendo o direito do surdo de ser aprendiz da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS enquanto língua natural. (Lic. em Pedagogia, grifo nosso).

A estrutura linguística e as regras gramaticais da LIBRAS; LIBRAS e o fazer pedagógico; noções básicas conceituais e práticas de LIBRAS. (Lic. em Química, grifo nosso).

Interessante notar que nas ementas supracitadas, nada é mencionado sobre inclusão. A análise indica que as disciplinas abordam predominantemente os processos linguísticos e aspectos práticos da Libras. Resultado divergente foi encontrado no estudo de Vitaliano,

Dall'Acqua e Brochado (2013) quando investigaram currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas dos estados de São Paulo e Paraná. Os resultados apontaram que a maioria dos cursos “prevê objetivos e conteúdos voltados para conhecimento da cultura surda, o processo educacional dos alunos surdos e aspectos linguísticos da Libras” (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2013, p. 115).

Um estudo realizado por Freitas e Moreira (2011) nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) revelou que, embora haja espaço garantido nos currículos para discussão da Libras, a formação ainda não se orienta por uma perspectiva de fato inclusiva. Simões (2016) investigou cursos de licenciaturas de vinte e sete universidades federais de todas as regiões brasileiras. Em relação às disciplinas de Libras analisadas, a autora afirma:

[...] considera-se que é possível que o ensino de Libras esteja sendo realizado de forma incipiente e que também as leis e as regulamentações, impostas aos cursos, não tenham alcançado o nível de objetividade para imprimir certa coerência aos objetivos da inclusão dessa disciplina no currículo de formação de professores. (SIMÕES, 2016, p. 83).

A presença da disciplina Libras nos currículos de todos os cursos pesquisados revela a força da legislação no que diz respeito ao atendimento de suas determinações, embora isso não signifique a presença de um debate crítico que colabore com a formação dos licenciandos. A esse respeito, Costa e Leme (2016) advertem que “[...] é preciso considerar que Leis, Convenções, Declarações e os Decretos podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica somente será possível se constituir nos espaços de formação oportunizados aos professores” (COSTA; LEME, 2016, p. 33).

7.2.4. Análise dos Projetos Curriculares dos cursos de licenciatura

Ainda em relação à análise dos documentos, examinamos os Projetos Acadêmicos Curriculares dos cursos (PACs), que estavam disponíveis no *site* da universidade, com o objetivo de identificar ações relacionadas à educação das pessoas com deficiência nos cursos. Neste processo, optamos por não utilizar descritores específicos, mas realizar uma leitura detalhada buscando quaisquer abordagens e/ou iniciativas dos cursos, que pudessem estar associadas à educação das pessoas com deficiência.

Ao longo da análise, foi possível observar que os PACs foram elaborados entre os anos de 2006 e 2016. De acordo com a legislação vigente, seria esperado que os cursos

pesquisados tivessem adequado os seus projetos às recomendações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada* – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. De acordo com o referido documento, “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015, p. 16). No entanto, como quase todos os projetos²⁹ foram elaborados durante a vigência das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* – Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), levaremos também em consideração, as orientações do referido documento.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 /2002 (BRASIL, 2002b), a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências dos futuros professores deveria contemplar, entre outros aspectos, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. Além disso, o documento trata também do “acolhimento e trato à diversidade”. (BRASIL, 2001, s/p).

As novas diretrizes (BRASIL, 2015b) reconhecem a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças e da valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que destaca que a formação inicial e a continuada devem preparar os professores para as funções do magistério em todos os seus níveis e modalidades, dentre as quais, destaca a educação especial. Assim, de acordo com as determinações das Diretrizes, os cursos de licenciatura deveriam contemplar em seus currículos a abordagem da educação inclusiva e da educação especial. Dos cursos pesquisados, apenas o curso de licenciatura em Física foi reformulado após a publicação das novas diretrizes, e entre o rol de disciplinas obrigatórias e optativas, somente a disciplina de Libras atende ao proposto pelo documento.

Diante das mudanças propostas pelas novas diretrizes, reconhecemos a necessidade de entrar em contato com os cursos mais uma vez, com o intuito de saber se havia alguma mudança em andamento e que pudesse ser acrescentada aos resultados desta pesquisa. Através de contato telefônico com os colegiados, fomos informados de que os projetos curriculares estão sendo alterados, mas sem prazo para sua implementação. Apenas o curso de Educação Física realizou a adequação de acordo com as determinações das novas diretrizes. Tivemos acesso à nova proposta, mas como a mesma só será efetivada no segundo semestre de 2018,

²⁹ Apenas o curso de licenciatura em Física, reformulou sua matriz curricular no ano de 2016.

não tivemos autorização de divulgar tais mudanças. Ao que é possível divulgar, afirmamos que o referido curso atende às determinações legais e avança bastante, quando comparado ao projeto vigente, especialmente no que tange à substituição do termo especial (presente no documento analisado) pelo termo educação inclusiva ao se referir à educação das pessoas com deficiência.

A partir do exposto, é possível afirmar que os dois documentos apresentados acima, consideram a educação das pessoas com deficiência como elemento importante a ser discutido nos cursos de formação de professores. No entanto, nos projetos pesquisados, poucos cursos atendem às recomendações, evidenciando uma distorção entre o discurso legal e o que é efetivado nos currículos dos cursos.

O projeto curricular do curso de Ciências Sociais destaca:

Tantos problemas e uma tamanha diversidade de grupos sociais promoveram o surgimento de um sem número de organizações não governamentais atuando na região, nas mais diferentes frentes. [...]. Além dessas entidades, também os governos – em todos os níveis – têm sido obrigados a propor políticas voltadas para atender a demandas sociais específicas, com as quais não estavam acostumados a lidar, como grupos indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais sem terra, **portadores de necessidades especiais**, etc. Diante desse quadro, o profissional em ciências sociais, seja em qualquer uma de suas três áreas de especialização – a ciência política, a antropologia e a sociologia – torna-se um profissional indispensável para a compreensão da dinâmica social. (PAC - Lic. Ciências Sociais, grifo nosso).

O documento destaca a importância de políticas destinadas a grupos específicos, entre eles as pessoas com deficiência, nomeadas no documento de *portadores de necessidades especiais*. Como o projeto desse curso foi elaborado no ano de 2008, creditamos a inadequação da terminologia a esse fato, visto que a utilização do termo *pessoa com deficiência* foi defendido na Convenção das Pessoas com Deficiência e adotado pela Organização das Nações Unidas, em 2006. Aqui no Brasil, no ano de 2009, foi promulgado o Decreto nº 6.949 / 2009 (BRASIL, 2009), sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Muito embora o projeto do curso reconheça a necessidade do profissional das ciências sociais compreender a dinâmica social, não foram localizadas ações que indicassem tal preocupação.

Já o PAC do curso de licenciatura em Física, resalta:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (PAC - Lic. Física).

Mais adiante, o documento evidencia:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. (PAC - Lic. Física).

Apesar de apresentar ao longo do PAC uma abordagem que indica um posicionamento favorável à educação inclusiva, o curso de Física não tem nenhum componente curricular relacionado ao tema.

Além da Física, os cursos de Matemática e Química destacaram trechos das diretrizes de formação de professores, evidenciando a necessidade de a formação de professores possibilitar conhecimentos sobre educação inclusiva. Todavia, não apresentam nada de concreto: nem disciplinas, nem projetos; só um discurso esvaziado e que, *a priori*, demonstra preocupação com a questão.

Além das duas disciplinas apresentadas no quadro 2 e de ações como pesquisas na área e participação em projetos de ensino destinados ao tema, foi possível identificar no Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Biologia, certo interesse pela temática, conforme pode ser verificado no fragmento abaixo:

[...] Nesse contexto, em um país como o Brasil, ainda com tantas desigualdades e em que aproximadamente metade da população é considerada miserável, tanto as questões éticas relacionadas aos novos conhecimentos produzidos pela biotecnologia, pelos estudos das questões ambientais, assim como a necessidade de desenvolvimento de uma educação inclusiva, são importantes para indicar se há necessidade de mudanças, e de que natureza, na educação básica e na formação de professores para nela atuarem. (PAC - Lic. Ciências Biológicas).

Verificamos na análise dos PACs dos cursos de Física, Matemática e Química, que embora o Parecer 09/2001 fundamente o Projeto desses cursos, não atendem ao que é proposto no referido documento:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 26)

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da

educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as **especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e as das comunidades indígenas. (BRASIL, 2001, p. 64, grifo nosso).

No PAC do curso de Pedagogia, a educação inclusiva aparece no *Núcleo de Estudos Básicos*. De acordo com o documento esse núcleo comporta estudos dos clássicos da educação, teorias educacionais e dos diferentes aspectos da educação básica.

Os estudos desse núcleo devem favorecer a compreensão da história da educação e das relações desta com as políticas, com o campo do trabalho, com a diversidade cultural, com a cidadania, com a legislação e com as práticas de educação em espaço não escolar, **com a diversidade cultural, com a educação inclusiva e outros aspectos que estão presentes na sociedade contemporânea**. (PAC - Pedagogia, grifo nosso).

Não foi possível verificar nenhum tipo de abordagem relacionada à temática nos cursos de Letras e História.

O curso de Educação Física não disponibiliza o PAC no *site* da instituição. Entramos em contato com o colegiado de curso e fomos informados de que o projeto estava sendo reformulado. Até tivemos acesso ao novo projeto, mas não tivemos autorização para divulgar os dados, pois o mesmo só entrará em vigor a partir do segundo semestre de 2018. Sobre o que é possível divulgar, percebemos um avanço em relação à oferta de disciplinas relacionadas à educação inclusiva. Os cursos de Geografia e Filosofia também não disponibilizam seus PACs no *site* da instituição. Entramos em contato com os colegiados dos dois cursos, mas até a data de finalização desta pesquisa não tivemos retorno.

Independentemente da legislação em vigor, foi possível verificar que a maioria dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada não atende ao proposto pelas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, vigentes à época em que os projetos dos cursos foram elaborados. Assim, pensar na formação para a resistência e a autonomia é fundamental. Uma formação que possibilite a crítica pode tensionar, porque um tema tão relevante é secundarizado e em alguns cursos, como verificado nesse estudo, simplesmente ignorado pela universidade.

7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise apresentada nesta seção foi organizada a partir da leitura das entrevistas dos sete docentes participantes da pesquisa. As categorias de análise não foram elaboradas *a priori*, ao contrário, foram emergindo a partir da leitura dos relatos. À medida que a análise avançou, identificamos várias subcategorias. Para facilitar a compreensão, optamos por apresentá-las no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das entrevistas

<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre a formação do docente universitário e as discussões sobre Educação Inclusiva. - A força da presença: alunos com deficiência na escola regular, como possibilidade de (re)significação da prática do docente universitário.
<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O “estranhamento” causado pelo termo deficiência. - Compreensão pautada pelo modelo médico: deficiência como falta. - Deficiência e invisibilidade. - Outras concepções, novas possibilidades.
<p style="text-align: center;">O PAPEL DA INSTITUIÇÃO NO FOMENTO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura - Presença de alunos com deficiência na Universidade. - O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE)

<p>SOBRE A PRÁTICA (OU A PRÁXIS?) POSSÍVEL.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência ou experiência? - Sou a favor da inclusão, mas... - A influência da racionalidade tecnológica na formação.
<p>ESPECIAL OU INCLUSIVA? Relação entre a teoria e a compreensão de conceitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação especial e inclusiva: aproximações possíveis para conceitos distantes. - A influência do referencial teórico: especial ou inclusiva?
<p>OS LICENCIANDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: percepções do professor formador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A receptividade dos licenciandos em relação à educação inclusiva. - A abordagem da educação inclusiva nas licenciaturas pesquisadas: o que interessa aos alunos? - Expectativa dos docentes em relação à atuação dos futuros professores: há esperança?

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Considerando que na universidade pesquisada, são poucos os professores que trabalham com disciplinas e projetos relacionados à Educação Inclusiva, optamos por não divulgar seus nomes. Assim, os professores são identificados por P1, P2, ... P7.

7.3.1 Formação docente

Esta categoria tem grande centralidade neste estudo, pois as discussões sobre educação inclusiva dependem, em grande medida, da formação do professor. À medida que os dados foram analisados, duas subcategorias emergiram: relação entre a formação do docente e a educação inclusiva e ressignificação da prática docente a partir do debate sobre a educação inclusiva.

7.3.1.1 Relação entre a formação do docente universitário e as discussões sobre educação inclusiva.

Ao narrarem suas trajetórias acadêmicas, a maioria dos professores afirmou que não houve qualquer abordagem sobre educação inclusiva em seus percursos formativos.

Bem, não há uma relação com a minha formação acadêmica. (P2)

Como eu formei em 1986, eu não tive nem na minha graduação nada voltado para essa área [...], então eu não consigo fazer esse link. (P3, grifo nosso).

Antes a gente não tinha essa discussão. A nossa formação acadêmica, naquela época, na década de noventa, ela não contemplava as discussões atuais da Educação Inclusiva. Foi justamente na época em que estavam começando as discussões sobre isso. A minha licenciatura foi de 1987 a 90/91 e foi em 90 que começaram essas discussões, então não contemplou, não tinham essas discussões na Universidade, na época. (P4, grifo nosso)

A minha formação acadêmica não me permite fazer nenhum tipo de discussão com a Educação Inclusiva. Durante todo esse tempo, se não me falha a memória, eu não tive nenhuma discussão sobre Educação Inclusiva: nem na graduação, nem no mestrado, nem no doutorado. (P5, grifo nosso)

Na formação inicial, não. Não estabeleço relações, porque na grade curricular na formação inicial, [...] que concluí em 1990, disciplinas voltadas para essa formação eu não tinha, não tive. Como isso é recente, não é? Tanto que a partir de agora se torna obrigatório e a gente vai ter que trabalhar na formação dos nossos alunos, mas como aluno eu não tive essa formação. (P7, grifo nosso)

Estudos que relacionem a formação do professor universitário e conhecimentos referentes à educação inclusiva são bastante escassos. As pesquisas se concentram nas atitudes desses profissionais frente à inclusão dos alunos com deficiência que começam a frequentar as universidades. Os poucos estudos encontrados revelam lacunas apresentadas na formação relacionadas aos conhecimentos sobre a escolarização das pessoas com deficiência, tal como os encontrados neste estudo. Moreira (2009) investigou três cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná e entrevistou vinte e dois docentes acerca dos desafios sobre a formação de professores e um dos dados apontados e que corrobora com os encontrados nessa pesquisa diz respeito à “precariedade de conhecimentos do docente sobre a temática das NEE [...]” (MOREIRA, 2009, p. 265-266). Os professores afirmam ainda que é justamente essa falta de conhecimentos, que impede a efetivação de um currículo inclusivo (MOREIRA, 2009). Vilela-Ribeiro e Benite (2011) investigaram as concepções de docentes dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática do *campus* de Jataí, da

Universidade Federal de Goiás, sobre inclusão e formação de professores. De acordo com as autoras, embora se mostrem receptivos às propostas de Educação Inclusiva, os docentes investigados não se sentem preparados para atuar em contexto de diversidade e também para formar professores com esse perfil. Para Martins (2011), muitos professores universitários, além de despreparados, se sentem aflitos quando atuam em contexto de diversidade. A esse respeito, Ferrari e Sekkel (2007), afirmam:

Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. **Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças.** Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642, grifo nosso).

No caso dos docentes participantes deste estudo, pudemos verificar, conforme mostraremos adiante, que a lacuna na formação inicial não foi um obstáculo para que promovessem, junto aos licenciandos, debates sobre alunos em situação de inclusão. Este resultado é ainda mais significativo se considerarmos que as matrizes curriculares dos cursos examinados pouco abordam aspectos referentes à educação inclusiva. Esta análise será apresentada na categoria seguinte. Se como a pesquisa indica, há lacunas na formação inicial e, conforme apontamos na análise das ementas dos cursos pesquisados, as disciplinas têm uma abordagem incipiente da educação inclusiva, é possível inferir que a concepção e abordagem da educação inclusiva, pelos docentes pesquisados, pode estar relacionada à experiência proveniente das situações vividas em sala de aula, quer por via da presença dos alunos matriculados, ou por meio das demandas trazidas pelos próprios licenciandos.

7.3.1.2 A força da presença: alunos com deficiência na escola regular, como possibilidade de (re)significação da prática do docente universitário.

Um aspecto bastante interessante e que chama atenção nesta pesquisa diz respeito a um indicador contrário àquele que outros estudos apontam (COSTA, 2011, 2015a, 2015b; CROCHÍK et al. 2011; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; FRELLER, 2010; MANTOAN, 2011; MATTOS, 2014; MIRANDA, 2011; SILVA, 2007a, 2015; SILVA; SANTOS;

DOURADO, 2015) sobre a formação dos professores da educação básica associado à condição que impossibilita, ou dificulta, o trabalho docente para atuação em um contexto de diversidade. Neste segmento da educação, é comum ouvirmos o tradicional “não fui preparado(a)” ou “não fui formado(a) para”, como justificativa da dificuldade, ou da não realização do trabalho com alunos em situação de inclusão. Assim, questionamos os docentes pesquisados sobre como esse debate passa a fazer parte das suas práticas pedagógicas, a despeito da lacuna formativa por eles revelada:

Na verdade, a discussão sobre Educação Inclusiva, ela veio por conta do trabalho no Ensino Superior, com o Estágio Supervisionado. [...], foi uma demanda que os alunos trouxeram. Porque começou a aparecer... Os alunos iam estagiar e aí alguns alunos na sala [licenciandos] encontravam alunos [da escola] que fazem parte do grupo da educação especial. (P2, grifo nosso.)

Com o estágio, eles vivenciam... e está sendo tão interessante como essa vivência deles... Quando eles vão para os estágios e hoje, nas escolas, muitos deles já se deparam com a situação de ter alunos com deficiência, eles acabam desenvolvendo esses conteúdos sem eu estar sendo a supervisora.” (P3, grifo nosso).

“O espaço de discussão tem sido feito nos Estágios.” (P4).

A partir do momento que aparece aqui dentro da Universidade um grupo interessado em estudar a Educação Inclusiva, aparece um projeto em 2010-2011, mas logo depois eu tive que sair desse projeto. [...] Um projeto mais interessado em detectar o que é que tinha de alunos com deficiência aqui na região. [...] Depois de um tempo apareceram alunos para o mestrado querendo trabalhar com Educação Inclusiva. Como eu já tinha contato e simpatizei pela proposta eu encarei esse desafio e aí eu comecei a perceber a complexidade em trabalhar com isso e a necessidade de se trabalhar isso. Então, a partir desse contato com o primeiro projeto e com a vinda de alunos para o mestrado, eu comecei a olhar minha prática a partir da Educação Inclusiva, que também não tem muito tempo. (P5, grifo nosso).

No relato de P2 e P5, foi possível observar a presença dos termos “aparecer/apareceram”, utilizados para identificar, respectivamente, os alunos com deficiência em classes regulares da educação básica e os professores recém-formados que demonstraram interesse pela temática da inclusão.

É possível depreender da fala de P2 que, a partir do momento em que os alunos com deficiência “aparecem” na sala de aula regular, despertam nos licenciandos que estão

realizando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a necessidade de levar questionamentos acerca desses alunos para a universidade. No caso de P5, são os professores recém-formados que “aparecem” na universidade interessados em fazer o mestrado relacionado à Educação Inclusiva. Em ambos casos, é possível perceber que não houve intencionalidade dos docentes pesquisados em trazer essa discussão para suas disciplinas. Independentemente da via estabelecida, é pela presença de alunos com deficiência nas escolas que essa discussão tem início, possibilitando impactos tanto na formação dos docentes universitários quanto dos licenciandos.

Os dados acima são bastante significativos e corroboram os dados da pesquisa de Crochík (2001), Pedrossian et al. (2008), Costa (2011) e Almeida (2013), visto que evidenciam o quão positiva é a presença dos alunos com deficiência e de outros alunos em situação de inclusão na escola. Para Crochík (2011a), “se o preconceito não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o seu relacionamento com ele” (CROCHÍK, 2011a, p. 17).

Há um movimento que, se não é feito naturalmente durante a formação inicial, emerge com a presença desses alunos na escola básica. Mesmo sem acesso a conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva em sua formação acadêmica, os docentes pesquisados revisitaram sua prática a partir das demandas trazidas pelos licenciandos, especialmente aquelas possibilitadas durante a experiência do Estágio Supervisionado, buscando adequar os conteúdos de suas disciplinas independentemente destas terem uma abordagem inclusiva.

Conforme os relatos indicam, não foi a presença do aluno com deficiência no ensino superior que possibilitou a reflexão e posterior mudança, mas a presença dos alunos com deficiência nas classes regulares da escola básica. Para Silva (2007), “a proposta de colocar todos os alunos na escola regular pode favorecer a identificação, base para uma educação mais humana que admita a aproximação como o outro” (SILVA, 2007, p. 145).

Os dados da pesquisa indicam que a presença dos alunos com deficiência na escola regular proporcionou aos professores pesquisados uma prática mais humanizada e responsável, à medida que reconhecem a necessidade de modificação, ainda que incipiente, de suas ações. Nesse sentido, uma prática que poderia se reduzir à adaptação de conteúdos previamente organizados, ou sedimentados em questões estabelecidas, avança na medida em que é ressignificada, que é (re)pensada para o atendimento de uma demanda real e urgente: considerar a heterogeneidade dos alunos e possibilitar uma práxis significativa que contemple as diferenças, sem reduzi-las.

Basso (2015) pesquisou a formação inicial de professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, da UNESP, Unicamp e USP. De acordo com a autora, foi possível observar que, apesar de o tema não ser discutido em todos os conselhos de curso, alguns docentes inseriram em suas disciplinas a educação para a inclusão de alunos com deficiências, ainda que fosse apenas em uma aula ou tema de seminários. Além disso, a autora destaca: “segundo os licenciandos, de um modo geral, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, a Educação Inclusiva se torna tema das discussões, porque os alunos trazem esse tópico a partir de suas observações e práticas.” (BASSO, 2015, p. 84). Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) buscaram identificar a percepção de formandos em Pedagogia de uma universidade pública sobre a formação inicial para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais³⁰. O estudo apontou que a maioria dos pesquisados avaliou a insuficiência da formação, indicando, por exemplo, a necessidade de experiências de estágio com alunos em situação de inclusão. A pesquisa de Ingles (2015) também destacou, que na visão dos licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, apenas as disciplinas de Libras e Estágio se aproximaram das discussões sobre educação inclusiva. Os resultados destes estudos ratificam os dados encontrados nesta pesquisa, destacando o potencial formativo dos Estágios como espaço para discussão de temas relacionados à Educação Inclusiva.

Conforme foi possível verificar, tanto os resultados desta pesquisa, quanto os dos estudos supracitados evidenciam a centralidade das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado como sendo, na realidade, o único espaço de discussão para a abordagem dos temas referentes à educação inclusiva. Se por um lado esse é um espaço importante, pois proporciona a vivência dos licenciandos com os alunos com deficiência, por outro, desresponsabiliza as outras disciplinas dos cursos de licenciatura de assumirem essa questão como de fundamental relevância no trato de temas como preconceito e respeito às diferenças, por exemplo. Tal situação indica que os cursos de licenciatura concebem a educação das pessoas com deficiência como algo secundário e/ou que deve ser tratado apenas no âmbito da prática, como pode ser apontado pelos estudos de Skrtic (1996). Nessa perspectiva, espera-se que a discussão seja limitada às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, que nas licenciaturas, tradicionalmente, se configuram como espaços da prática. Mais uma vez, destacamos o caráter reducionista e utilitarista da formação, onde a teoria cada vez mais perde

³⁰ Termo utilizado pelos autores da pesquisa.

espaço para a prática, bem como para as técnicas e os recursos pedagógicos, demonstrando o viés instrumental da formação possível na contemporaneidade.

Não foi verificada, na fala dos professores pesquisados, uma relação direta entre a dimensão curricular e a discussão sobre inclusão, pelo menos em nível de currículo prescrito. Este resultado pode indicar um movimento importante, iniciado pelos docentes pesquisados a partir da percepção dos licenciandos sobre a realidade da escola básica e da necessidade de discussão das demandas por eles identificadas.

7.3.2 Concepção de deficiência

7.3.2.1 O “estranhamento” causado pelo termo deficiência

Apesar da ampla divulgação realizada pelos movimentos das pessoas com deficiência sobre a importância da nomenclatura, alguns professores sentiram-se visivelmente incomodados quando conscientemente pronunciavam o termo deficiência ao longo da entrevista ou quando esta palavra “escapava” em seus relatos. Esse incômodo se mostrou de forma tão intensa, que resultou em uma categoria a ser considerada. Vejamos o relato seguinte:

A palavra deficiência eu vejo de uma forma pejorativa, porque se formos visualizar eu acredito que a pessoa que tem a deficiência tem mais... eficiência, dispõe de mais eficiências do que de deficiência, porque, a partir do momento que eu procuro superar as minhas limitações, eu não precisaria estar visualizando as deficiências, mas sim as minhas eficiências, não é? (P1, grifo nosso)

O relato de P1 suscita duas questões importantes: a primeira está relacionada ao fato de o termo ser considerado pejorativo, quando na verdade, além de demarcar uma condição, ele serve para dar voz a uma categoria que antes se mantinha oculta e reduzida a adjetivos, como é o caso do termo *especial*, amplamente utilizado para identificar as pessoas com deficiência. De acordo com Diniz (2012), entre os seguidores do modelo social, há uma opção por expressões que demonstrem a identidade da deficiência. Essa escolha é política e traz à tona o debate sobre os termos pejorativos que foram e que continuam sendo utilizados para caracterizar essas pessoas. Ainda a esse respeito, Amaral (1998) esclarece:

[...] se abstrairmos ou mesmo ‘desconstruirmos’ a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos

debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém. (AMARAL, 1998, p. 15).

Ainda em relação ao relato de P1, é possível notar um incômodo maior com o termo do que com as condições objetivas que geram a segregação e a marginalização das pessoas com deficiência. Essa constatação tem respaldo no pensamento de Marcuse (2015), quando afirma que “com a crescente integração da sociedade industrial, as categorias estão perdendo seu significado crítico e tendem a se tornar termos descritivos, ilusórios ou operacionais” (MARCUSE, 2015, p. 35).

A segunda questão observada no relato de P1 diz respeito à contraposição entre os termos deficiência e eficiência, como se ambos não pudessem coexistir. A compreensão expressa em seu relato está associada à superação dos limites, que tem sido quase uma obrigação imposta às pessoas com deficiência para que provem a sua eficiência no mundo do trabalho, na escola, bem como na relação com seus pares. Neste debate, há um discurso implícito que fomenta a superação dos limites das pessoas com deficiência através da eficiência para que se igualem às pessoas que não possuem deficiência. A esse respeito, Santos (2013a) destaca:

Portanto, observa-se que a proposta de inclusão soa contraditória em relação à aceitação das diferenças, notadamente quando se analisa o contexto sócio histórico-cultural que sempre fomentou e reforçou a idealização de um tipo específico de ser humano, com o perfil de homem, branco, heterossexual, forte, “culto” e “eficiente”. (SANTOS, 2013a, p. 81).

Ao invés de propor a superação de limites como condição de equidade, a reflexão de P1 deveria girar em torno da superação dos preconceitos.

Também para o entrevistado P4, a utilização do termo deficiência denota certo desconforto, como pode ser evidenciado em seus relatos:

*[...] a deficiência, ela dá uma ideia de falta, mas hoje nós mudamos nossa concepção: nós olhamos a deficiência na concepção da diferença. A **palavra deficiência hoje assusta a gente**, porque parece que tá faltando alguma coisa, que foge à norma. E por muito tempo os deficientes, sejam físicos, visuais, auditivos, eles foram taxados como fora da norma, fora da normalização, tá faltando alguma coisa, eles não são completos, **mas de fato a gente não tem nem usado essa palavra deficiência, a gente tem usado a palavra diferença, porque todos somos diferentes e há diferença na maneira de perceber o mundo [...]** E todas as pessoas sejam elas defici... [INTERROMPE] **que tenham diferença física ou outra qualquer ... todos somos diferentes e então nós vemos o mundo de formas diferentes a depender da nossa visão, da nossa concepção de mundo, dos nossos sentidos, do nosso corpo como ele é.** (P4, grifo nosso)*

[...] *outra coisa que os alunos falam também que não são apenas esses alunos com... digamos, com “deficiência”* [o professor faz o símbolo das aspas com gestos manuais] *que eu não uso muito, esse termo eu não gosto de falar.* (P4, grifo nosso).

O incômodo ou desconforto ao pronunciar a palavra deficiência foi claramente percebido ao longo do relato de P4, visto que, algumas vezes ao longo da entrevista, interrompeu a fala durante a pronúncia da palavra. Na primeira narrativa, a compreensão da deficiência é ocultada pelo discurso enganoso de que *“todos somos diferentes”*. Enganoso porque homogeneiza as diferenças causadas pela deficiência, simplificando-as. Piccolo e Mendes (2013a) consideram que:

Outro vértice que deve ser aberto diz respeito à equiparação da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência em relação a outras minorias a partir do entendimento que as mesmas são sustentadas por apontamentos refutáveis no terreno da prática. Não podemos esquecer que, em algumas deficiências, há sim um efetivo prejuízo que pode ser físico, psíquico ou sensorial, o que não acontece, por exemplo, quando trabalhamos com a temática raça e para a qual inexistente qualquer diferença biológica (PICCOLO; MENDES, 2013a, p. 311).

Nesse sentido, reduzir a deficiência a uma questão de simples diferença implica no enfraquecimento de uma discussão teórica que é extremamente relevante, sem falar no risco da perda de garantias e de direitos já alcançados. Reconhecer a diferença na deficiência é fundamental, mas esta não pode ser reduzida àquela. Para Amaral (1998), falar simplesmente de diferenças quando nos referimos a características que, embora apontem dessemelhanças, não geram climas conflitivos é distinto de utilizar o mesmo termo para fazer menção ao contexto e às relações humanas que se constituem a partir de diferenças significativas.

Já no segundo relato, P4 fez questão de representar o sinal gráfico de aspas com gestos para se referir ao termo, afirmando na sequência que não gosta da sua utilização. Tentar substituí-lo por outro mais “suave” ou menos pejorativo, como afirmou P1, não resolve a questão. O exposto remete ao apontado por Amaral (1998), quando afirma: “[...] penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como a outra” (AMARAL, 1998, p. 15). A compreensão equivocada e superficial acerca de um tema tão complexo limita o debate, além de evidenciar o quanto essa discussão fica empobrecida por falta de base teórica consistente que seja capaz de refletir sobre as condições sociais que geram desigualdade e opressão a essas pessoas, mas não só a elas.

Outra reflexão possível a partir dos relatos de P4, diz respeito a uma postura que tende a reforçar o estigma em relação às pessoas com deficiência, já que o termo tem conotação tão negativa que sequer pode ser pronunciado. De acordo com D'Antino (1988), “[...] do ponto de vista ideológico, temos, sabidamente, a hegemonia de certos valores ligados, inexoravelmente, à condição de deficiência, todos eles sinalizando, no mínimo, desvalorização e estigma” (D'ANTINO, 1988, p. 55). A teoria crítica tem potencial para desvelar os mecanismos que geram dominação da sociedade e como estes se manifestam, principalmente na escola por meio das mais variadas formas de violência. O entendimento incorreto ou simplista no tratamento de um tema tão complexo reforça a opressão e o preconceito. Diante disso, é possível refletir sobre como os processos formativos estão enfraquecidos; os conteúdos culturais que poderiam servir como elementos de diferenciação atuam como mera formação adaptativa; e estes processos são reduzidos a pseudoformação, que é a forma dominante de consciência social vista atualmente.

7.3.2.2 Compreensão pautada pelo modelo médico: deficiência como falta

A noção de falta e de imperfeição talvez seja o entendimento mais usual que se teve da deficiência ao longo do tempo, ou como afirma Amaral (1995), é comumente abordada pelo afastamento de um tipo ideal. Ainda hoje, essa compreensão persiste mesmo que muitas vezes de forma velada, apesar de toda a discussão acerca das diferenças e da proposta de uma escola inclusiva. Mesmo que o discurso veiculado nos documentos oficiais, na escola, na academia, ou em quaisquer outros ambientes defenda que a diferença faz parte da condição humana, na deficiência essa diferença personifica e define o sujeito que quase sempre é reconhecido pelo que lhe falta. Como a ausência de algo, ou de algum atributo é o que o define, suas outras características e/ou capacidades são desconsideradas. Dessa compreensão equivocada, emerge a defesa das escolas e classes especiais criadas para atender a falta e/ou incompletude desses sujeitos, negando o indivíduo.

Nesse estudo, assim como em tantos outros (CROCHÍK et al., 2011; DIAS et al., 2013; LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013; MANTOAN, 2015; MATTOS, 2014; MENESES; PEDROSSIAN, 2013; MICHELS, 2005, 2006; PLETSCHE; ROCHA; OLIVEIRA, 2016; SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014), o modelo médico da deficiência está presente no entendimento de alguns docentes pesquisados.

Em alguns momentos de suas falas, os docentes enfatizam a necessidade de uma discussão pautada numa abordagem que considere determinantes as condições sociais objetivas para a compreensão da deficiência. No entanto, na maioria dos relatos, o que prevalece é o entendimento da deficiência fortemente marcado pela ideia de insuficiência e de falta, inclusive para aqueles que afirmam orientar seu trabalho pelo modelo social:

Bem... eu acho assim: a deficiência é uma espécie de limitação. Nesse caso... que pode ser uma limitação sensorial, que pode ser uma limitação física ou que pode vir decorrente de outros problemas como uma síndrome, mas é uma espécie de limitação. (P2, grifo nosso)

Vamos considerar que a deficiência, partindo do próprio termo... é falta, não é? Falta, no sentido da carência; no âmbito da linguagem vulgar, a gente pode dizer assim! Mas há de se ressaltar que isso não significa dizer incapacidade ou impossibilidade. Porque a pessoa pode ter uma... Vamos dizer assim, uma deficiência em alguma parte do corpo, mas isso não significa dizer que a pessoa seja incapacitada. (P7, grifo nosso)

Nos relatos acima, é notório o viés biológico na compreensão da deficiência. P2 e P7 usam os termos *limitação* e *falta*, o que indica o estabelecimento de um padrão referendado pela noção de normalidade. Ou seja, a deficiência só é compreendida a partir da régua da normalidade. As características da pessoa com deficiência não são avaliadas *per se*, mas pela comparação com o tipo ideal, que nesse caso é o corpo sem deficiência. Mais uma vez Amaral (1994) colabora com a discussão quando afirma que “[...] o olhar reconhece o corpo diferente – porque, de qualquer forma corpo – mas reconhece-o simultaneamente como desviante e, portanto, estranho, incômodo, assustador” (AMARAL, 1994, p. 247).

Vale considerar que P7 reconhece que a falta que caracteriza a deficiência não necessariamente significa incapacidade. De acordo com Silveira e Silva (2013), “[...] como essa sociedade ainda se conserva irracional, a deficiência se expressa como falta ou excesso de algo, tornando-se um território propício às manifestações de preconceito” (SILVEIRA; SILVA, 2013, p. 99).

Um ponto complicado esse... [PAUSA] Tentando ser o mais direto possível: primeiro que eu acho que é complicado definir isso e aí olhar pra mim e falar o que é que é uma deficiência. Eu acho que pode ser uma restrição momentânea ou prolongada e pode ser física ou não. Então, por exemplo, eu tenho um aluno que tem uma deficiência em ... [um determinado assunto]: aquilo pode ser uma deficiência, mas momentânea. A partir do momento que ele trabalha com aquilo, ele pode avançar e superar essa deficiência. Diferente, por exemplo, de um aluno cadeirante, de um aluno que tenha um problema... é ... problema cognitivo que aí já é um problema permanente. (P5, grifo nosso).

O relato de P5 denota um aspecto bastante peculiar ao relacionar a deficiência como dificuldade para a compreensão de algo ou de um assunto. Mesmo que esse entendimento em nada se relacione com o conceito de deficiência, especialmente aquele pautado no modelo social, ele reforça a ausência, a falta. Novamente a simplificação e a naturalização do conceito implicam num entendimento simplista e equivocado acerca da deficiência. A esse respeito, Amaral (1998) é enfática ao afirmar:

[...] penso que a reflexão sistemática sobre a questão conceitual é de extrema importância para a simultânea/subsequente reflexão sistemática sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, cotidiano este então, e só então, pensado como profundamente imerso na rede de significações da própria condição de deficiência (AMARAL, 1998, p. 27).

A questão conceitual demarca um lugar importante na luta por direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a discussão sobre os significados a ela atribuídos não pode ser reduzida ao lugar de simples vocábulo.

7.3.2.3 Deficiência e invisibilidade

Conforme apontado anteriormente, a presença dos alunos com deficiência em classes regulares possibilitou a ressignificação da prática docente da maioria dos pesquisados. De acordo com estes professores, foi a partir das experiências proporcionadas no Estágio Supervisionado que os licenciandos passaram a notar a presença destes alunos que, segundo alguns relatos, eram considerados “invisíveis”. Resultados semelhantes foram apontados por diversas pesquisas (AMARAL, 1995, 2004; CROCHÍK, 2016; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; SANTOS, 2013), o que reafirma os resultados encontrados.

Então, além dessas experiências eles voltam assim com um olhar... ‘professor, eu nunca tinha visto, eu nunca tinha percebido’. (P1, grifo nosso).

Então, o relato que eu tenho recebido desses alunos é exatamente nesse sentido: “oh professor, a primeira vez que eu fui eu não tinha percebido aquele aluno, mas quando o senhor falou se tem, como que a escola faz”... ele começa a perceber! Ele vê como que isso é importante, porque boa parte das escolas que eles estão frequentando tem um ou outro aluno com deficiência, não é? (P5, grifo nosso)

Pelo que eu tenho observado e o que tem me procurado: “professor eu queria ler mais sobre isso, sobre aquilo”. Eu acho que começar a entender

sobre qual é o contexto da situação que o aluno vive já é indicativo que esse aluno não vai ficar invisível na sala de aula. (P7, grifo nosso).

Os processos de opressão a que são submetidas as pessoas com deficiência certamente não se esgotam a partir do momento em que participam da vida escolar. No entanto, sua presença pode proporcionar um novo entendimento por parte daqueles que sequer os percebiam. Na condição de invisibilidade, estes alunos não chegam nem à condição de “café com leite”, expressão utilizada por Amaral (1998), que serve para adjetivar as pessoas que não apresentam condições de acompanhar as regras de um jogo ou brincadeira, nem de se envolver da mesma forma que os outros na maioria das atividades da vida escolar por se sentirem inferiores.

Se os licenciandos ainda não percebiam os alunos com deficiência nas salas de aula, embora lá estivessem, fica notória a fragilidade da formação universitária no debate da inclusão apesar das orientações legais, das ações dos movimentos sociais e do próprio discurso de inclusão veiculado pela escola e pela academia. Mas esta indiferença não pode ser imputada somente à formação universitária. Desde cedo, a escola treina o nosso olhar para perceber e valorizar os mais fortes, os mais inteligentes, os mais espertos, os que têm notas mais altas nas avaliações, enfim, os que mais se destacam positivamente. O aluno que não atende a estes predicados geralmente se torna invisível e é caracterizado como aluno-problema, apesar desta última condição não ser exclusiva dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Bueno (2011) colabora com esta discussão ao reiterar que “[...] a produção maciça e contínua do fracasso escolar [...], atinge de forma brutal os alunos das camadas populares, tenham eles deficiência ou não” (BUENO, 2011, p.184).

Desse modo, a escola, que poderia ser lugar de crítica a esta sociedade excludente, (re)produz da mesma forma as condições que empurram para fora da escola grande contingente de alunos que não se encaixam nas suas regras, imputando a esses mesmos alunos a responsabilidade por seu insucesso. Não é coincidência que cada vez mais pesquisas sobre fracasso escolar sejam realizadas e não tragam novos elementos, girando sempre em torno das mesmas questões: a escola não se repensa, não se reconhece como (re)produtora de uma lógica perversa, perpetuando formas de violência escolar como o preconceito e o *bullying*, por exemplo. De acordo com Patto (2007a):

A educação pode constituir-se como possibilidade de esclarecimento subjetivo, concepção que caminha a contrapelo de qualquer tentativa de solução dos profundos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira (desde sempre) em termos técnicos, mal crônico que atravessa a

história da educação brasileira, feita de mudanças para que tudo, na verdade, continuasse como está (PATTO, 2007a, p. 254).

A escola, assim como a sociedade da qual faz parte, reforça os processos de adaptação e heteronomia. Para Adorno (1995b), “[...] pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado, por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor adaptação a si mesmos de um modo dolorido e, nos termos de Freud, identificando-se com o agressor” (ADORNO, 1995b, p. 145). Assim, escola e sociedade não se diferenciam, uma é extensão da outra e, nessa imediaticidade, a crítica que poderia ser feita à ordem estabelecida, se perde.

Mesmo sabendo que os alunos com deficiência podem permanecer invisíveis ainda que estejam frequentando a sala de aula, os relatos acima apresentados são relevantes, pois acreditamos que o reconhecimento da presença destes, pode fomentar mudanças de atitudes nos futuros professores.

O contato empírico com indivíduos que vivem a condição de deficiência, sobretudo em situações propiciadoras de autorreflexão, faz questionar os motivos da ausência da acessibilidade nos diferentes espaços de convivência coletiva, diante de todo aparato produzido pelas novas tecnologias na contemporaneidade. Isso evidencia marcas da negação social da deficiência e da invisibilidade institucionalizada que obstam a equiparação de oportunidades e a inclusão socioeducacional de indivíduos com deficiência na sociedade (SANTOS, 2013b, p.94).

Desse modo, é possível uma reflexão sobre práticas pedagógicas que garantam a essas pessoas uma participação ativa na vida escolar cada vez menos pautada em laudos médicos, voltadas ao reconhecimento de outras possibilidades e ritmos de aprendizagem, desvinculados de práticas assistencialistas e/ou baseadas em currículos empobrecidos, que muitas vezes são tidos como currículos diferenciados.

7.3.2.4 Outras concepções, novas possibilidades.

Contrapondo-se às compreensões dos outros entrevistados, o relato de P3 apresenta um entendimento baseado no modelo social da deficiência.

A minha concepção é voltada numa abordagem mais social, tentando desvincular o máximo da questão biológica, não que a gente não tenha necessidade de ter um conhecimento sobre a deficiência, mas eu vejo que a deficiência se apresenta em alguns momentos como uma desvantagem. Então, nem sempre a deficiência... dependendo da circunstância, do local,

ela aparece. [...] E eu vejo que a inclusão vem justamente para diminuir essas desvantagens; onde essas desvantagens aparecem aí é que nós precisamos, enquanto educadores, minimizá-las o máximo que a gente conseguir. (P3, grifo nosso).

A adoção da abordagem social, conforme afirmado por P3, possibilita aos licenciandos uma compreensão que reconhece a deficiência, sem desconsiderar os condicionantes sociais responsáveis pela opressão dessas pessoas. Como esclarece Diniz (2012), “[...] a deficiência passou a ser considerada como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros” (DINIZ, 2012, p. 17). Consideramos fundamental que os cursos de formação de professores possam refletir sobre aspectos da deficiência que se contraponham à trajetória de invisibilidade e negação social a que foram submetidas as pessoas com deficiência ao longo de suas histórias.

Por sua vez, P6 afirma que sua compreensão de deficiência está assentada nas bases da Antropologia:

A minha concepção sobre deficiência tem um olhar no âmbito mais antropológico da diferença. Então eu não consigo enxergar mais a deficiência a partir da patologia e enxergo a deficiência pela diferença que o indivíduo tem, seja uma deficiência sensorial, motora. É apenas uma demarcação antropológica, cultural que difere entre os indivíduos: aquele que é surdo, aquele que é ouvinte, aquele que é cego, aquele que é vidente. Então meu olhar é cultural sobre essa diferença do indivíduo, não por uma visão patológica. (P6, grifo nosso).

Os estudos antropológicos para o entendimento da deficiência, ainda escassos no Brasil, se contrapõem ao modelo médico quando demarcam a diferença pelo viés da cultura. De acordo com Mello (2009), esta escassez está associada ao fato de que a deficiência ainda não foi adequadamente explorada como um campo de análise da Antropologia. No campo da Sociologia, essa lacuna também é verificada, conforme afirmam Piccolo e Mendes (2013b). Apesar da quantidade inexpressiva desses estudos, especialmente se comparados com os inúmeros estudos sob o viés da abordagem médica, eles são fundamentais e apontam para novas possibilidades de compreensão sobre deficiência, pois, conforme nos diz Carone (1998), “as novas identidades, não reconhecidas pelo processo da opressão e da desigualdade, quebram o espelho narcísico e impõem à cultura igual respeito pelo diverso” (CARONE, 1998, p. 181).

7.3.3 O papel da instituição no fomento às práticas inclusivas

Considerando que as universidades gozam de um reconhecido papel social, possuem autonomia perante outras instituições e, mais especificamente ao que interessa a este estudo, têm função imprescindível na formação de professores, buscamos compreender, pela ótica dos professores pesquisados, qual a atuação da instituição investigada em relação às ações que fomentem práticas inclusivas.

7.3.3.1 Abordagem da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura.

Em relação à abordagem da educação inclusiva nos cursos nos quais lecionam, os professores foram unânimes em afirmar que este debate não é contemplado:

Não. Poderia até. Eu vejo que poderia existir mais, tanto que já se tentou implantar uma área de Educação e Diversidade, [...] mas, digamos assim, não surtiu um efeito como se esperava. (P1, grifo nosso)

Não, em nenhum aspecto. Eu acho que a gente tem um problema sério na licenciatura. Primeiro, porque a licenciatura ela se preocupa muito com o que ensinar e como ensinar, mas ela não se preocupa com o sujeito. [...] Então, eu acho que é algo que a gente precisa pensar. E na hora que você vai pensar o sujeito, é justamente aí que vai aparecer essa variedade de sujeitos que você pode encontrar dentro da sala de aula: seja ele um deficiente, seja ele no caso de gênero, um aluno homossexual ou qualquer coisa do tipo. (P2, grifo nosso).

Não. (P3)

Formalmente, eu acho que não. Antes de você vir aqui me visitar, eu fui até revisar as disciplinas desse curso de licenciatura e eu verifiquei que nenhuma das ementas tinha isso, tinha Educação Inclusiva. [...]. Mas acredito que, informalmente, através de poucos professores que trabalham nessa área, no meu colegiado eu acho que são dois, essa temática já tem sido despertada. (P4, grifo nosso)

Não. Não contemplam em nada, porque até então, o que eu vejo é que nada tinha sido tratado na licenciatura. Então, essa é uma grande lacuna que tem na formação. Eu acho não só [nesse curso], mas das licenciaturas de maneira geral na Universidade. (P5, grifo nosso)

Consideravelmente, não. (P6)

No momento, da forma como está, não. Tanto que a disciplina foi oferecida como disciplina optativa. Porém, agora com essas novas exigências, a gente está numa reformulação curricular e passa a ser obrigatório. Então,

quer queiramos ou não, quer tenhamos a condição ou não, vamos ter que nos adequar a essa demanda que existe hoje dessa formação. (P7, grifo nosso).

É interessante que, apesar da gama de documentos legais que orientam a inserção da educação inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, a universidade pesquisada tem uma discussão muito incipiente sobre a educação inclusiva. Isso pode ser comprovado tanto pelo relato dos docentes, quanto pela análise das matrizes curriculares dos cursos apresentados anteriormente neste trabalho.

O relato de P2 apresenta uma reflexão primordial: além de reconhecer a ausência da discussão sobre educação inclusiva no curso que leciona, evidencia uma tendência presente na formação que diz respeito a uma hipervalorização dos meios em detrimento dos elementos subjetivos que constituem os sujeitos. Essa reflexão, trazida por P2, fica patente na seguinte afirmação: “[...] a licenciatura, se preocupa muito com o que ensinar e como ensinar, mas ela não se preocupa com o sujeito”. A utilização do melhor método para abordar este ou aquele conteúdo bem como a ênfase nos meios têm sido o foco do processo educativo. No entanto, é preciso considerar que não é o desenvolvimento de técnicas que assegura as condições para o reconhecimento da diversidade existente na escola. A história tem nos mostrado que as competências técnicas, pouco tem colaborado para a alteração do cenário educacional no Brasil, que se agrava a cada dia, nos números da evasão e analfabetismo funcional. Da mesma forma, não são as técnicas que devem ter centralidade na educação das pessoas com deficiência. Em seu texto *Televisão e formação*, Adorno (1995k) destaca que o moderno na televisão, é justamente a técnica utilizada para a transmissão. No entanto, sinaliza que é o conteúdo da transmissão que carece de uma elaboração crítica. Seguindo a linha da crítica feita por Adorno (1995k), pouco importa as técnicas ou métodos, tão valorizados quando se discute a escolarização das pessoas com deficiência, se o conteúdo a ser acessado ou disponibilizado a estes alunos é reduzido.

A formação denunciada por P2 tem suas bases assentadas na ideologia da racionalidade tecnológica que, conforme Adorno e Horkheimer (2006) afirmam, é a racionalidade da própria dominação. Se for assim, é pouco provável que uma educação pautada na apreciação dos meios que geram dominação, especialmente pela valorização da força e pela produtividade exacerbada, consiga reconhecer na deficiência outra forma de ser e/ou de participar da sociedade, sem que para isso seja aplicada a escala da norma que a tudo padroniza.

[...] Que a cultura tenha falhado até hoje não é justificativa para promover o seu fracasso como faz o gato do conto, que espalha toda a bela farinha de

trigo sobre a cerveja derramada. Seres humanos que se relacionam não deveriam silenciar sobre seus interesses materiais nem nivelá-los, mas incorporá-los refletidamente na sua relação e com isso ultrapassá-los. (ADORNO, 2008g, p. 41).

Em seu relato, P4 revela que, antes da entrevista, foi verificar os documentos do curso para confirmar a presença de disciplinas que abordassem a temática para, na sequência, confirmar essa ausência. Essa informação coincide com os dados da investigação realizada na matriz curricular do curso em que P4 leciona. Nesse sentido, é possível afirmar a omissão da universidade no que diz respeito à ausência de uma política institucional que legitime, por meio do currículo dos cursos e de outras ações, um debate que favoreça a inserção da educação inclusiva. Além disso, não pode contar com ações pontuais e individuais dos professores na implementação de ações que valorizem a inclusão.

A ocorrência de disciplinas sobre a educação inclusiva, predominantemente, nos cursos de Pedagogia, também foi identificada nesta pesquisa. Os estudos de Bueno (2002), Michels (2005), Vitaliano (2009), Antunes e Glat (2011), Pimentel (2012) e Souza (2013) ratificam esse dado. Já nas áreas específicas, os resultados são críticos e podem ser reafirmados pelos estudos a seguir.

Fonseca (2014) investigou a formação de professores de Educação Física no Brasil e Portugal e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão. Entre os resultados do estudo, a autora observou que a discussão se dá apenas em disciplinas específicas, tendo como foco principal a deficiência. Destaca ainda a ausência de discussões teóricas e metodológicas sobre inclusão na formação inicial do professor de Geografia. Crochík et al. (2006) pesquisaram a atitude de estudantes de licenciatura das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas na cidade de São Paulo. De acordo com a pesquisa, houve, por parte dos estudantes, uma posição relativamente favorável em relação à educação integrada/inclusiva de alunos com deficiência, o que indicaria uma ausência de importância deste tema nos cursos de licenciatura, segundo os autores. Dias, Rosa e Andrade (2015) investigaram fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva ligados aos professores e sua atuação. Em relação ao aspecto da formação, “todas consideram que durante o período em que frequentaram a universidade, não tiveram uma boa formação para atuar em educação inclusiva” (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015, p. 455). Para Silva (2015), além do despreparo dos professores formadores, “persistem nas instituições de ensino superior situações absurdas de inacessibilidade que negam a afirmação das diferenças, seja no âmbito organizacional, arquitetônico ou atitudinal” (SILVA, 2015, p. 72).

As lacunas na formação de professores estão muitas vezes associadas a uma compreensão equivocada que as universidades apresentam, especialmente nos cursos de licenciatura, acerca da educação inclusiva. Essa compreensão, muitas vezes é reduzida ao mero cumprimento da legislação, ao acesso de recursos e à oferta de disciplinas isoladas no currículo, desconsiderando, inclusive, a sua relevância como educação em direitos humanos.

Simões (2016) pesquisou planos de ensino de disciplinas e projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, de 27 universidades federais brasileiras. Um resultado relevante apontado em seu estudo afirma que:

A legislação está sendo cumprida. Porém, isso parece favorecer mais a exclusão na inclusão ou a inclusão perversa que, ainda que apresente uma diversidade de conteúdos a serem trabalhados, o faz formalmente e não aponta ou reconhece as especificidades humanas. (SIMÕES, 2016, p. 84).

Ainda que os cursos tenham disciplinas que abordem a temática, ela se dá de forma pontual, fragmentada e, na maioria dos casos, a base teórica é voltada para o lugar que a pessoa com deficiência ocupou ao longo da história, sobre os mitos relacionados a essas pessoas, bem como para definições e sintomas de patologias. Nesse modelo, basta que o professor entenda a patologia para que busque meios de conviver com esse aluno. Mattos (2014) corrobora esse entendimento, ao afirmar:

O currículo normalmente é montado como se a inclusão educacional fosse uma das possibilidades educacionais, geralmente associada à presença de alunos com deficiência e/ou transtornos na sala de aula, não sendo coincidência o fato de que muitas das disciplinas oferecidas têm como conteúdo o estudo das dificuldades / deficiências / transtornos dos alunos, dificultando a compreensão do que seja uma educação para todos [...]. (MATTOS, 2014, p. 188-189).

Além dos dados acima apresentados, convém salientar que, mesmo em instituições onde a discussão da temática é contemplada, a carga horária das disciplinas geralmente é insuficiente. Essa tendência foi confirmada em nosso estudo (conforme dados apresentados no quadro 2), e também nas pesquisas de Bueno (2011), Martins (2011; 2012), Barbosa-Vioto; Vitaliano (2013), Souza (2013), Oliveira (2013). Quando abordadas, as disciplinas se assentam em um viés pautado na instrumentalidade de processos, na qual as técnicas se sobrepõem à análise teórica das condições que geram a exclusão e o preconceito. Para Adorno (1995c), a consciência coisificada tem estreita relação com a técnica, considerada como um “fim em si mesmo, uma força própria” (ADORNO, 1995c, p. 132). Para o frankfurtiano, “os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana –

são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 1995c, p.132-133).

Dessa maneira, é possível afirmar que os cursos de formação docente têm investido em currículos focados em técnicas e recursos, desconsiderando a abordagem de temáticas que considerem a diversidade dos alunos. Costa (2015b) afirma que são muitos os desafios postos à educação na perspectiva dos direitos humanos. Para a autora, “[...] a formação de professores(as) com ênfase na educação inclusiva que considera os direitos humanos vai para além da mera transmissão de conteúdos curriculares, ao acesso a metodologias e recursos tecnológicos.” (COSTA, 2015b, p. 165).

A valorização da técnica pode ser observada, por exemplo, no ensino de Ciências Naturais e Biologia, no qual a ênfase das pesquisas no campo da inclusão tem sido na produção de material didático destinado às pessoas com deficiência visual. Embora esse aspecto seja de fundamental importância, se compreendido de forma equivocada, pode reduzir a complexidade da questão a uma mera reprodução de técnicas, as quais, por si só, são insuficientes para a obtenção de sucesso no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Mesmo reconhecendo a importância de trabalhos dessa natureza, precisamos estar atentos para que a discussão que articula inclusão e ensino de Ciências Naturais não esteja centrada e/ou reduzida apenas na produção de material didático, muito menos na ênfase em formar um professor que se preocupe meramente em “aplicar um recurso prático diferente para cada uma das deficiências [...]” (GARCIA, 2013, p. 114).

É desse modo que a escassa discussão sobre a inclusão tem sido pensada nos cursos de licenciatura, perdendo-se a possibilidade de questionar como esta sociedade exclui, como (re)produz violência – que na escola é materializada na forma de *bullying* e preconceito –, como estimula a competição, como obsta a experiência.

7.3.3.2 Presença de alunos com deficiência na Universidade

Uma das formas de perceber a atuação de uma instituição frente a ações inclusivas diz respeito ao acesso e permanência de alunos com deficiência nesta instituição. Mesmo que este não seja um objetivo específico da pesquisa, consideramos que a experiência com alunos com deficiência, tem implicações nas práticas formativas. Pensando nisso, perguntamos aos professores se eles já tiveram alunos com deficiência matriculados em suas turmas, três professores responderam que não. Em relação aos outros, vejamos os relatos:

*Já. Já tivemos com **deficiência visual**, uma aluna que estava perdendo progressivamente a visão; **tivemos uma também com deficiência intelectual**. (P1, grifo nosso).*

P1 foi questionado sobre as estratégias didáticas e metodológicas que foram disponibilizadas a esta aluna:

***Essa do visual, disponibilizamos os textos com letras aumentadas, é... [...]** Para essa aluna nós sugerimos uns livros com uma menor quantidade de página, já que ela estava em processo até mesmo de adaptação, de aceitar a deficiência visual que era progressiva e ela estava vivenciando. **Eu tive até a oportunidade de receber a assistente social duas vezes para dar um parecer [...]** e, assim, fazer algumas adaptações para que ela se sentisse pertencente. Já a aluna com deficiência intelectual, os grupos não queriam aceitá-la, digamos assim... Porque ela tinha um comportamento que fugia da normalidade e alguns alunos ficavam irritados, assim, com a presença dela. (P1, grifo nosso).*

Fica patente na fala de P1 a validação de sua prática pedagógica por um parecer da assistente social, o que nos mostra, mais uma vez, que a legitimação do trabalho pedagógico para o aluno com deficiência ainda depende, em grande medida, da opinião de profissionais de outras áreas, especialmente daqueles, que a partir de seus diagnósticos, limitam o que é (im)possível de ser alcançado pelo aluno com deficiência. A ação pedagógica fica restrita à opinião desses profissionais.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à atitude preconceituosa dos alunos da turma, frente ao comportamento da aluna com deficiência intelectual que, segundo P1, “fugia da normalidade”. O relato sugere que a sua compreensão de deficiência está associada à definição de um padrão que, segundo Canguilhem (1995), é um conceito bastante utilizado pela medicina e pela fisiologia, embora impreciso na indicação de seu sentido. Mesmo que essa discussão seja antiquada e o tal padrão de normalidade tão combatido pelas novas abordagens de compreensão da deficiência, ele ainda permanece no discurso de P1. Ainda sobre o conceito de normalidade, Canguilhem (1995) é enfático ao afirmar que “[...] diversidade não é doença. O *anormal* não é o patológico” (CANGUILHEM, 1995, p. 106, grifo do autor). Amaral (1995) colabora com a discussão ao dizer que a questão não é negar a alteração corporal de determinada deficiência, mas entender que isso não representa a totalidade do fenômeno.

Sobre as atitudes hostis e preconceituosas da turma em relação a sua colega com deficiência intelectual, P1 acrescenta:

[...] Então, assim, eu lembro que ela fez as diferentes etapas: lia os textos, então conseguia estabelecer uma comunicação inclusiva, digamos não é?

Que às vezes, quando ela começava a falar, o povo começava a conversar... Então eu dizia: “gente, por favor, fulana tá falando, vamos ouvir”. Ou então quando ela começava a falar eu deixava segurar, digamos assim... Dar oportunidade de ouvi-la. Então eu acho que isso, por mais insignificante que seja, pode ser, digamos assim, a diferença na vida da pessoa. (P1, grifo nosso).

O relato de P1 nos mostra como os processos de formação ocorrem de forma equivocada. O docente chega a enfatizar que dá “oportunidade” da fala à aluna com deficiência intelectual, como se esta não tivesse o direito de participação na aula. A reação de P1 é resposta à ação violenta e desrespeitosa da turma, em relação a sua colega com deficiência intelectual. Mais uma vez reafirmamos os riscos dessa formação, que afeta de tal forma as pessoas a ponto de a possibilidade de interação e de convívio ser obstada. Ao longo do relato, P1 afirmou que a aluna com deficiência intelectual não permaneceu na universidade.

O relato de P6 também mostra que ele teve alunos com deficiência matriculados em sua disciplina:

Olha, eu tive com baixa visão e sempre trabalhei com adaptação de material escrito. Eu sempre tive vontade de ter... Ah, eu tive um aluno surdo e foi maravilhoso ter um aluno surdo [...] pra mim e pra turma foi muito interessante [...]. Então, infelizmente esse aluno surdo ele trancou a universidade. Mas pelo que lembro, foram só esses dois. (P6, grifo nosso).

Os relatos de P1 e P6 reafirmam o problema da evasão dos alunos com deficiência que ingressam no ensino superior.

Para assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, as universidades federais contam com o Programa Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR³¹. Este Programa tem como principal objetivo promover a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, garantindo a integração dessas pessoas à vida acadêmica. As universidades estaduais e municipais não contam com esse tipo de incentivo³² e dependem do ordenamento de cada instituição, bem como das políticas de fomento relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência. A esse respeito, Santos (2013a) afirma:

Estas instituições comumente não disponibilizam recursos e/ou suportes para promover acessibilidade, apesar das dificuldades acadêmicas resultantes da omissão institucional em relação ao público de pessoas com deficiência, invisível nas estatísticas de repetência e evasão. Nesse sentido, caberia talvez a intervenção das políticas públicas a fim de exigir dos governos estaduais e municipais, bem como dos proprietários das instituições privadas de ensino

³¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>> . Acesso em 05 jul. 2017.

³² Vale ressaltar que, embora o Programa Incluir atue no âmbito das instituições federais, a Universidade do Estado da Bahia foi contemplada no ano de 2009.

superior, obrigatoriedade de dotação orçamentária direcionada exclusivamente à garantia da equidade nas ações de inclusão e acessibilidade educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior. (SANTOS, 2013a, p. 117).

De acordo com o relato de alguns docentes, a universidade pesquisada tem um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), mas até o momento da coleta de dados, suas ações ainda não haviam sido efetivadas. Mais adiante, falaremos do processo de criação do NAEE.

Retomando a discussão sobre a presença de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da universidade pesquisada, vejamos outros relatos:

*[...] já tivemos alunos [no curso] com esse problema: **uma aluna surda que ia pra aula e precisava ver a boca do professor e entender o que o professor tava falando e um aluno também que tinha deficiência motora... Então ele tinha dificuldade para se locomover e escrever também durante as disciplinas.** (P5, grifo nosso).*

Foi questionado ao docente se ele havia sido professor desses alunos:

*Não. Foram alunos do curso, mas de certa forma eu acompanhei [...] eles eram alunos do bacharelado e esse professor lecionou para esses dois alunos e ele falava da dificuldade. Um deles com dificuldade motora e a prova desse aluno durava diversas horas. **Já a menina com deficiência auditiva, como o professor usava bigode ele começou a ficar com o bigode muito curto, porque ela falou pra ele que ela não conseguia ler, fazer a leitura labial porque o bigode atrapalhava.** (P5, grifo nosso).*

Mais uma vez, P5 associa a condição da deficiência à noção de problema. A gravidade do relato pode ser observada pelos seguintes aspectos: primeiro, a omissão da instituição em não oferecer as condições mínimas necessárias para a permanência desses alunos; segundo, a dificuldade do professor em trabalhar com esses alunos, o que revela, por um lado, a falta de sensibilidade deste docente na percepção da deficiência de sua aluna, e por outro, lacunas formativas claramente evidenciadas quando a própria aluna orienta o professor sobre como proceder para facilitar a comunicação. O que impede que os professores percebam a presença dos alunos com deficiência? Descaso, insensibilidade ou receio de ter que adaptar sua forma de trabalho às necessidades daqueles que exigem outras demandas? Se já sabemos como fazer, porque não fazemos? Até que ponto a ação do docente é responsável, pela marginalização e/ou exclusão dos alunos com deficiência?

Resultados similares aos nossos foram encontrados na pesquisa de Santos (2013a), que investigou a trajetória de alunos com deficiência em uma instituição federal de ensino superior. De acordo com a autora, “a ausência da acessibilidade em suas diferentes dimensões

revela uma indiferença institucional, pulverizada nas atitudes de parte dos docentes, colegas, gestores e funcionários, incompatíveis ao nascedouro de uma cultura acadêmica inclusiva” (SANTOS, 2013a, p. 263).

O relato seguinte define, ratifica e sintetiza como se configura o processo pseudoformativo:

Depois das leituras, eu tomei consciência que já tive, mas na época eu não tinha consciência. E assim: quando a questão é física, é visual, é auditiva, ok. Nessas três dimensões eu nunca tive. Mas agora, recentemente, olhando pra trás, foi que eu percebi que alguns alunos... eles...[...] Se fosse feita uma avaliação mais detalhada, eles teriam sim. Poderiam ser consideradas pessoas que estariam cognitivamente aquém do que se considera padrão de normalidade. E hoje a gente observa, pensando no passado, o quanto esses alunos vinham se arrastando no curso e, às vezes, os docentes por não saberem o que fazer... “vamos promover, vamos promover, quando na realidade, a gente sabe que não estava acontecendo efetivamente o ensino e a aprendizagem”. O ensino para todos sim, especificamente para eles, provavelmente não e a aprendizagem eu acho...que também deixou a desejar. (P7, grifo nosso).

P7 reconhece dificuldades para identificar a presença de alunos em situação de inclusão na universidade, embora afirme que a identificação é possível quando a deficiência é física. Ao mesmo tempo, aponta a brutalidade de uma formação que valoriza e prioriza a aprovação a qualquer custo, passando por cima daqueles que, por diversas razões, não conseguem acompanhar o ritmo dos outros. Nesse seu “desconhecimento”, é possível inferir que houve certa negligência do docente, ao não perceber um ou outro aluno considerado “aquém do que se considera padrão de normalidade”. Reconhece também que, mesmo “se arrastando” no curso, a solução indicada por seus colegas para esses alunos é a promoção, independente do conhecimento que possuam. Na sutileza da aprovação escolar, quantos percebem a presença do preconceito? No descaso da instituição em não possibilitar condições de aprendizagem a estes alunos que estão “aquém” dos outros, quantos percebem a violência direcionada a estes e a todos os outros, que não se encaixam ao padrão imposto?

Por outro lado, a situação vivida por P7 possibilitou a autorreflexão e a tomada de consciência. Em outro trecho de seu relato, afirma que a participação no PIBID e as leituras trabalhadas no projeto promoveram um “salto” em sua compreensão acerca da deficiência ao considerar as questões sociais envolvidas:

Com relação à discussão no PIBID, aí os próprios textos que foram solicitados para leitura e reflexão transcendia disso. E aí é onde o salto da nossa compreensão foi outro. [...] Porque a questão não estava só na sala de aula. A questão ia para como a sociedade compreende, como o homem compreende. Então não era só o ensino e o aprendizado, mas era como

essa pessoa considerada, vamos dizer assim, deficiente, é visto e é tratado seja na escola, ou em qualquer outro espaço. (P7, grifo nosso).

A constatação de que a formação não possibilita a autorreflexão, já foi evidenciada através do pensamento dos frankfurtianos e citada algumas vezes ao longo deste estudo. Entretanto, conforme a teoria que fundamenta este trabalho, as contradições que se manifestam nas relações sociais podem se constituir, dialeticamente, como uma possibilidade na luta contra o preconceito. Nesse sentido, Adorno (1995a) esclarece: “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995a, p. 121).

7.3.3.3. O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAAEE

A atuação do NAAEE foi citada por alguns professores como uma iniciativa fundamental da universidade pesquisada, na tentativa de promover ações direcionadas aos alunos em situação de inclusão. Durante a coleta de dados, foi criado um grupo de trabalho na instituição com o objetivo de iniciar as ações do Núcleo. Atualmente o NAAEE já realiza suas primeiras atividades, dentre as quais se destacam: levantamento, identificação e atendimento aos alunos com deficiência matriculados na instituição; promoção de cursos tanto para alunos quanto para professores e funcionários da instituição. Entretanto, mesmo quando o NAAEE ainda estava em fase de construção, as expectativas de suas ações já tinham sido pontuadas por alguns docentes:

Então, eu vejo que em parte tem boa vontade [da reitoria], mas que na realidade falta ainda uma ênfase maior no que diz respeito ao atendimento das políticas públicas, que poderíamos estar mais à frente e que nós ainda não alcançamos. Estamos ainda nessa construção do núcleo de acessibilidade da universidade. (P1, grifo nosso).

O núcleo, ele já existe, não formalmente. Existe um setor na Universidade que é um AEE, que faz o Atendimento Educacional Especializado. O que é que está acontecendo agora? Queremos institucionalizar esse núcleo. Transformar em um núcleo, então, além do atendimento ele vai ter outras atividades. Atividade de informação e formação: de informar a comunidade acadêmica, algumas coisas relacionadas à questão da inclusão, basicamente relacionada à Educação Especial, ao público da Educação Especial e também fazer formação. Formação de professores, formação de corpo técnico [...]. Além do AEE, o outro ponto que ele vai também trabalhar é na questão da acessibilidade. Então ver essas questões de acessibilidade na Universidade e aí de certa parte, informar a instituição, cobrar providências. Então, o núcleo vai atuar nessas três

vertentes. Então estamos construindo essa proposta, que vai ter que circular dentro da Universidade para ser aprovada, para que esse núcleo passe a existir realmente, seja um setor na Universidade. (P2, grifo nosso).

A [universidade] tem hoje o Núcleo de Apoio aos estudantes com deficiência, que hoje isso já é uma consequência do movimento inclusivo. Cada vez mais nós vamos ter alunos com deficiência na Universidade. (P3, grifo nosso).

Tem um núcleo que é para ser colocado em funcionamento, mas ainda estão ajustando a legislação. Eu considero que, com isso, a gente plante a primeira semente, porque se pretende trabalhar não só com o aluno diretamente, mas também com a formação de professores e com ação de extensão, mas isso ainda está no papel. O que existe hoje é um espaço físico que trabalha ainda quase na questão da assistência com o aluno e a gente sabe que a perspectiva não é essa. (P7, grifo nosso).

A legislação do Estado da Bahia não obriga que as universidades estaduais efetivem núcleos de apoio para o atendimento de alunos em situação de inclusão. No entanto, conforme destaca Chauí (2003), como instituição social, as universidades devem garantir a autonomia que lhe é peculiar, podendo assim, atuar frente às demandas inclusivas. Nesse sentido, a iniciativa da criação do NAEE, mesmo que tenha sido pela mobilização de alguns docentes e não por política institucional, merece ser destacada. O mais importante é pensar que esse movimento se dá principalmente pela presença dos alunos com deficiência nessas instituições.

Mesmo que o NAEE tenha sido criado com o objetivo precípua de atender aos alunos com deficiência matriculados na universidade, consideramos de fundamental relevância que sua atuação pudesse se estender a *todos* os alunos. A necessidade do atendimento a todos os alunos é real e necessária. No entanto, sua restrição aos alunos com deficiência ainda conserva as características da educação especial. Essa atuação restrita dos núcleos, parece indicar, ou sugerir, que apenas os alunos com deficiência necessitam de algum tipo de apoio, sobretudo de apoio pedagógico, quando efetivamente temos gravíssimos problemas de aprendizagem que se refletem em altos índices de analfabetismo, evasão e repetência nas nossas escolas. E como já dissemos várias vezes ao longo deste trabalho, esses problemas não chegaram junto com a entrada dos alunos com deficiência na escola regular. Eles são históricos, recorrentes e conhecidos.

Por outro lado, também não é possível desconsiderar que a legislação vigente sobre o AEE, determina o lócus e o perfil do estudante que deve ter acesso ao atendimento. As justificativas sobre os limites de atuação do AEE, aos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos de desenvolvimento, geralmente estão associadas à escassez de recursos financeiros. Mas também não devemos esquecer que em muitas escolas o AEE, mantém as mesmas características do atendimento segregado das classes e escolas especiais e

essa manutenção talvez seja para nos lembrar de qual é o lugar que está destinado à educação das pessoas com deficiência.

Dados da pesquisa de Michels, Carneiro e Garcia (2012) que investigaram seis salas multimeios, de seis escolas da rede municipal de Florianópolis apontam que as atividades descritas como parte do trabalho desenvolvido pelo professor no AEE, estão relacionadas às concepções médico-pedagógicas e psicopedagógicas. Para as autoras, “[...] essas são noções que favorecem muito mais ao espontaneísmo na ação docente e na centralidade às características específicas da deficiência dos sujeitos do que ao processo de escolarização dos alunos em questão”. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 25).

Diante desse cenário, a formação, por meio da construção do pensamento crítico e autônomo, poderia possibilitar, o respeito às diferenças, “[...] mas essa dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata.” (ADORNO, 2010, p. 25).

7.3.4 Sobre a prática (ou a práxis?) possível.

Reconhecendo que a experiência favorece, mas não garante a eliminação do preconceito, buscamos identificar nesta categoria, em que medida, os professores pesquisados possibilitam aos licenciandos experiências com os alunos com deficiência.

7.3.4.1 Vivência ou experiência?

Acreditando no potencial formativo da experiência, amplamente discutido por Adorno (1995b), os professores foram questionados se as disciplinas e/ou os projetos dos quais participam possibilitam aos licenciandos experiências com pessoas com deficiência:

Pode ocorrer de ele ir estagiar numa sala de aula que tenha um deficiente, mas propositalmente, ainda não. [...] A gente não tem nada que garanta alguns espaços para que, por exemplo, um aluno obrigatoriamente, durante a licenciatura, ele tenha contato com o aluno com deficiência. Então, a gente não tem essa garantia. É muito... Às vezes, quando ele percebe que tem um aluno com deficiência, ele vai atrás de outra sala onde não tem aluno com deficiência. Então a gente ainda não tem nada que obrigue de certa parte, essa vivência. (P2, grifo nosso).

Sim, muita! A gente tem dentro da própria disciplina. Eles vivenciam o núcleo que nós temos³³ [...] para pessoas com deficiência. Eles fazem visitação nas escolas, os centros de apoio à inclusão [das cidades próximas à universidade pesquisada]. Eu levo pessoas com deficiências para fazer falas, para se apresentarem. Fora a oportunidade que eles têm com a extensão e com o PIBID, que isso realmente eu acho que tem ajudado bastante. Com o estágio eles vivenciam. E está sendo tão interessante como essa vivência deles, pois quando eles vão para os estágios, muitos deles já se deparam com a situação de ter alunos com deficiência na escola. Então, eles acabam desenvolvendo esses conteúdos sem eu estar sendo a supervisora. (P3, grifo nosso).

Se para haver experiência, como afirma Benjamin (1994), é preciso haver reflexão, então os relatos de P2 e P3 estão corretos quando se referem ao termo *vivência* para descrever os episódios onde os licenciandos têm acesso aos alunos com deficiência. É possível perceber no relato de P3, que sua concepção de inclusão é reduzida à educação especial:

*Disciplinas não, mas o estágio sim. O estágio pode [...] até agora eu não tive essa experiência, mas pode possibilitar porque nas escolas esses alunos já estão lá. Mas nos projetos possibilitam porque os alunos vão ser orientados em iniciação científica. Eu já tive alunos, uns três ou quatro alunos, ou mais, que tiveram essa **experiência** através de projetos de pesquisa de iniciação científica. (P4, grifo nosso).*

Já P4 utiliza o termo *experiência* para se referir aos momentos do estágio supervisionado e aos projetos de pesquisa, quando foi possível o contato com esses alunos. Aqui também se observa a ausência de experiência que, para Benjamin (1994), tem como referência as pessoas, as situações e não apenas episódios marcados pelo contato, pelo superficial, pelo efêmero – características da vivência.

Além das escolas, eles visitam a classe hospitalar. Então, tivemos a oportunidade de três turmas conhecerem a classe hospitalar [do hospital X], a casa de apoio do Grupo de Apoio a Criança com Câncer (GACC) e também a APAE. [...] também nas salas de recursos multifuncionais, de acompanhar e observarem os espaços inclusivos. (P1, grifo nosso).

O mais interessante nestes relatos é que as possibilidades apresentadas aos alunos são bastante distintas entre P1, P2 e P3, apesar de atuarem na mesma instituição. Mesmo que os locais escolhidos por P1 estejam relacionados a espaços não escolares e a uma instituição especializada, o docente demonstra preocupação em aproximar os licenciandos das pessoas com deficiência, inclusive em espaços onde a fragilidade é tão exposta, como por exemplo, as classes hospitalares. Com exceção do Núcleo citado por P3, que é um espaço específico

³³ O Núcleo que o docente menciona não é o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) e sim um Núcleo de atividades que atende especificamente aos alunos da licenciatura onde ele atua.

destinado ao curso onde leciona, todos os outros espaços são acessíveis e possíveis de serem explorados, o que não justifica a ausência de espaços relatado por P2.

O relato de P2 traz à tona a questão da obrigatoriedade, que em nossa concepção tem duas faces. Em primeiro lugar, diz respeito à instituição pesquisada, que deveria garantir espaços de discussão, além de possibilitar experiências junto às pessoas com deficiência, o que é considerado positivo. Por outro lado, obrigar o licenciando a estagiar em uma sala que tenha aluno com deficiência não parece ser a melhor alternativa, até porque essa imposição poderia gerar um impacto contrário à ação que se espera. Em *O que significa elaborar o passado*, Adorno (1995) esclarece que “a necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação” (ADORNO, 1995, p. 43-44).

Se entendemos que os alunos em situação de inclusão não são apenas os que possuem alguma deficiência, deveria existir obrigatoriedade de espaços específicos para que os licenciandos atuassem com cada especificidade desse grupo de alunos? Esse questionamento tem intenção de revelar como estamos impregnados de preconceitos, especialmente em relação às pessoas com deficiência, ainda que muitas vezes nem tenhamos consciência disso. Em alguns trechos da entrevista, P2 demonstrou se apropriar de um posicionamento crítico sobre certas questões que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência. Entretanto, revelou nas entrelinhas a necessidade de uma ação que obrigue seus alunos a terem contato com essas pessoas. Sabemos que a experiência, nos termos definidos por Benjamin (1994), não pode ocorrer por imposição. Ainda segundo o autor, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1994, p. 107), que certamente não ocorrem de forma mecânica ou prescrita.

Outro aspecto relevante e que precisa ser destacado é o fato de que alguns alunos, segundo P2, demonstraram recusa quando encontram alunos com deficiência na sala onde realizam o estágio. Nesse sentido, obrigar alguém ao convívio com pessoas com deficiência pode reforçar a manutenção dos preconceitos.

O relato de P2 pode denotar a ausência de reflexões, na própria disciplina e, nos cursos de forma geral. Existe uma tendência nos cursos de licenciatura, e na instituição pesquisada essa tendência se confirma, que é a de direcionar toda discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência para as disciplinas de Estágio Supervisionado, reafirmando, assim, que este não é um assunto discutido ao longo da formação, nos cursos de licenciatura. Esse

dado foi corroborado pela análise dos PACs dos cursos pesquisados. Apesar das críticas feitas ao Estágio Supervisionado, não é possível desconsiderar, que na instituição pesquisada, este tem sido o espaço principal de discussão acerca da escolarização das pessoas com deficiência, bem como o primeiro contato dos alunos de licenciatura com esses sujeitos, como vimos nos relatos de alguns docentes. É urgente considerarmos a necessidade de que os processos formativos precisam ser reconfigurados.

Diante do exposto, o discurso da experiência tão valorizado na formação nada mais tem sido do que “a síntese de uma vivência que se pavoneia nas vestes que toma emprestada à experiência”. (BENJAMIN, 1994, p. 137).

7.3.4.2. Sou a favor da inclusão, mas ...

Indagamos aos professores o que pensam sobre a matrícula de alunos com deficiência na escola regular e quais são as razões relacionadas ao aumento no número desses alunos nestas escolas. Em função da extensão dos relatos, a análise foi dividida em duas partes, a primeira abordando os fatores identificados pelos docentes pesquisados que levaram os alunos com deficiência à escola regular e, por fim, os posicionamentos dos professores sobre a inclusão destes alunos nestas escolas.

Eu acho que o que acabou ocasionando esse aumento foi o fato do próprio MEC ter começado a reduzir esse atendimento especializado, não é? Então, antes eles ficavam nas escolas especializadas. Então, na hora que você começa a reduzir isso, logicamente eles acabam tendo que migrar para a Educação Básica. Eu acho que é importante, porque na vida real ele não vive em um espaço especializado. [...] Entretanto, eu acho que a coisa não foi feita de forma completa. Você trouxe esse aluno dizendo que tava fazendo inclusão, mas faltou subsídio mesmo, sustentação, porque hoje quando você vai para as escolas, você percebe que ainda falta muita coisa para que aquele aluno realmente seja incluído. Então você tem a figura da sala de recursos que, se você não tomar cuidado, ela acaba sendo uma escola especial dentro da escola regular, porque o aluno acaba indo pra lá justamente porque o professor da sala regular não sabe o que fazer com ele. (P2, grifo nosso).

É, primeiro tem a ver com a questão da legislação. Então, hoje a legislação ela subsidia a inserção das pessoas com deficiência na escola regular. Então isso é lei, é fato. Mas o que a gente vê muito, isso eu falo tanto em termos de pesquisa, da realidade, que existem muitos alunos matriculados, mas existe muita evasão, uma grande dificuldade de permanência. (P3, grifo nosso).

Está diretamente relacionado às políticas do MEC, que recomenda que os alunos, que todos os alunos, devam ser matriculados na classe comum, que todo aluno tem que estudar. Basicamente isso. (P4, grifo nosso).

Nenhum professor mencionou a inclusão como sendo uma questão relacionada aos direitos humanos e/ou fruto do resultado da luta pelos movimentos sociais.

Há um tempo, acho que era vergonha ter um aluno, ter um filho com deficiência. [...] A própria família tentava ensinar alguma coisa em casa, ou procuravam uma escola especializada no ensino de determinada deficiência. Então, o que vem acontecendo com essa mudança social, política, econômica e cultural, isso tem uma abertura maior. Então acho que as famílias não precisam ficar escondendo mais que tem filhos com determinadas deficiências e as escolas, por lei, tem que aceitar esses alunos. O chamado processo de inclusão, que eu acho que de fato não acontece porque o aluno é integrado e falta o apoio ao professor nas salas ditas normais e nas salas de apoio, bem como na própria formação do professor. Então, se ele não recebe um aluno na sala de aula ele não é instigado a pensar sobre aquilo, porque sua formação não o instigou a pensar. Então tem essa questão. (P5, grifo nosso).

Então, as políticas públicas têm favorecido para isso. Outro fator é um pouco dessa mudança social mesmo, de inclusão. Acredito que essa visão de cotas, enfim, todas essas políticas que compreendem uma melhor assistência da sociedade, dentro das suas individualidades, têm favorecido pra essa inserção dos alunos com deficiências em sala de aula. (P6, grifo nosso).

São as orientações legais que determinam que isso deve acontecer. Mas vamos examinar como é que isso acontece: se eu estou lá com um aluno na minha turma e a lei determina que assim tem que ser, mas eu não tenho a condição de trabalhar, então ele vai estar, mas não vai estar. Porque se eu não tenho a condição, eu nem vou enxergá-lo, ele vai ficar ali, se der tempo, a gente cuida dele. Porque nem aqui na instituição de Ensino Superior, a instituição não oferece de forma mais objetiva a formação pra isso, nem para nós que estamos na docência do Ensino Superior. (P7, grifo nosso).

Para a maioria deles, é por força da lei que a inclusão acontece, o que indica uma posição heterônoma desses docentes. No entanto, apesar de a legislação garantir a inclusão dos alunos, orientar a acessibilidade arquitetônica e curricular, bem como a formação de professores, o que se verifica cotidianamente na sociedade e na escola são cenas de violência manifestadas na forma do preconceito, que segrega e marginaliza. Vale lembrar que essa violência não é protagonizada apenas por aqueles que imaginamos desconhecedores das razões que causam a violência.

Na escola, diretores se recusam a receber um aluno com deficiência; professores ignoram a presença e/ou declaram, de antemão, a incapacidade do aluno (com ou sem

deficiência); colegas hostilizam e perseguem o magro, o gordo, o *nerd*, o “burro”, o cego, o de óculos, o surdo, o que usa aparelho auditivo, enfim, excluem os que por alguma razão não se encaixam nos padrões estabelecidos socialmente, até mesmo quando esse padrão escapa das regras impostas. Por exemplo, o simples fato de uma pessoa usar óculos, já é suficiente para que a violência aconteça, em forma de *bullying*. Crochík (2011b) colabora com esse debate, ao afirmar:

Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes. (CROCHÍK, 2011b, p. 37).

Diante disso, é preciso reconhecer que mesmo sendo relevante para a garantia de direitos fundamentais, a legislação não é suficiente para a efetivação da inclusão. Concordamos com Valle e Connor (2014) quando afirmam, que “podemos aprovar leis que obriguem as mudanças estruturais, mas não podemos legislar atitudes” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 76).

Apresentaremos agora o relato de P1, que utilizou uma justificativa bastante distinta das apresentadas por seus colegas:

Eu concordo. É válido, não é? Porque eu vejo que está havendo um progresso, mas também seria até incoerente se não houvesse esse elevado número de alunos matriculados. Agora, existe um contraponto: nós não sabemos a quantas anda a realidade, porque das pesquisas que eu já fiz [...], tá demais mesmo, de chegar denúncias: “oh, professor, meu filho não está matriculado em tal instituição, ele está na escola particular, ele tem tal deficiência, ele está na escola particular e eu não matriculei naquela escola especial, ele não tem vínculo, mas eu descobri hoje que ele está lá”. Então, hoje, ter aluno especial na escola está sendo um status, ou seja, enquanto uma escola ganha, um exemplo, cerca de R\$ 2.700,00 por um aluno dentro da normalidade, por um aluno deficiente ele ganha o dobro. Aquela escola ganha o dobro. Então hoje praticamente as crianças com deficiência estão sendo requisitadas a tapas para a escola ter aquele aluno e fazer de conta que está incluindo e não está fazendo nada [ênfase] como deveria. (P1, grifo nosso).

Desde que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) foi sancionada, a cobrança pelo atendimento especializado e a recusa na matrícula de alunos com deficiência pelas escolas, especialmente as privadas, foi proibida. No entanto, estas instituições brigaram na justiça pela manutenção da cobrança, mas perderam.

Em relação à afirmação de P1 sobre o custo de um aluno com deficiência, não foram encontradas informações a esse respeito no site do Ministério da Educação. Entretanto, de

acordo com informações disponíveis no portal Custo Aluno Qualidade Inicial (CaQi)³⁴, promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, um aluno da Educação Especial custa ao estado o valor médio de R\$ 2.459,62. Ainda de acordo com o site, o aluno da Educação Especial é contabilizado duas vezes, ainda que não constem informações adicionais sobre como este valor é aplicado ou distribuído. De acordo com Moreira e Carvalho (2011), estudos nessa área são escassos e, entre os existentes, nenhum apresenta uma discussão em termos de insumos específicos para a educação especial (termo utilizado pelos autores).

Se tomarmos como exemplo um aluno com deficiência visual, é notório que ao longo do seu processo de escolarização ele irá necessitar de recursos didáticos diferenciados que viabilizem o caminho de seu aprendizado. Isso não é status, é direito. Portanto, o uso de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados precisa ser custeado pelo estado. A questão tem outras nuances: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para um grupo de pessoas com deficiência acessarem o currículo escolar. Todavia, este AEE precisa ser questionado quando se torna instrumento que diferencia e/ou segrega o aluno com deficiência do restante da turma.

A presença de um professor especialista ou de apoio é um dos recursos do AEE para auxiliar o aluno com deficiência em sala de aula. No entanto, algumas pesquisas têm mostrado (CROCHIK, 2013; CROCHIK et al. 2009a; CROCHIK et al. 2011; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2007c) que a presença desse profissional é cada vez mais requisitada pelos professores de salas comuns, justamente por acreditarem nos conhecimentos técnicos que este profissional possui. Esse aspecto é destacado por Silva (2007) quando aponta que, entre os professores, prevalece uma crença de que o aluno com deficiência requer de uma série de métodos e técnicas para aprender, além de um currículo especial sugerindo todo tipo de adaptações.

Almeida (2013), investigou as possibilidades e limites da inclusão de alunos com NEE por meio do AEE em escolas públicas no município de Niterói - RJ. O estudo apontou que, para alguns dos professores pesquisados, o aluno com NEE é de responsabilidade do professor da sala de recursos e do professor de apoio. A autora acrescenta ainda, que considerando a sua experiência nas escolas onde o estudo foi realizado, essa compreensão não é exclusiva apenas dos professores pesquisados, mas de outros atores do cotidiano escolar. (ALMEIDA, 2013). Para Crochík et al. (2009a):

³⁴ Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/arquivos/folder.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

A questão posta não nega que novas dificuldades podem surgir das diferenças significativas desses novos alunos, mas tem como preocupação eles serem considerados obstáculos antes da experiência, o que indicaria uma atitude preconceituosa. Além disso, parece reforçar a tendência presente na educação escolar de que, ao partir do pressuposto da homogeneidade da capacidade dos alunos, quando esses não respondem adequadamente, atribui a responsabilidade da “falha” a eles, que então são encaminhados a especialistas. (CROCHÍK et al., 2009a p. 57-58).

O efeito desse atendimento exclusivo, notadamente, tem reforçado ainda mais o preconceito em relação aos alunos em situação de inclusão. Reconhecemos a importância da formação docente; no entanto, esta não deve ser diferenciada para cada tipo de circunstância. A presença do professor especialista é fundamental para o processo de inclusão: como pensar a inclusão de alunos surdos e cegos, por exemplo, sem considerar os conhecimentos do professor de Libras e Braille? O equívoco acontece, quando o potencial do docente especialista é apropriado exclusivamente para um trabalho segregado. Ainscow (2009) colabora com essa discussão quando afirma:

Em relação aos professores especializados, acho bom. Os professores normalmente têm um longo dia de trabalho na classe. São muitas tarefas. Com a entrada do professor de apoio, há um tempo adicional para que possam pensar melhor sobre suas aulas. Isso é muito bom. É importante encorajar a participação dos professores especializados como suporte e não como uma forma de enfatizar a segregação e a discriminação. Nesse ponto, torna-se importante esclarecer o que se entende por suporte. Significa a construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. (AINSCOW, 2009, s/p).

Contar com conhecimentos dos professores especializados em Libras, Braille e comunicação alternativa é imprescindível para os alunos que necessitam desse tipo de apoio. Todavia, além do conhecimento dos professores especialistas, é fundamental que tenhamos profissionais engajados na reflexão e no combate das causas que geram o preconceito e que assumam a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus alunos. Não podemos aceitar que a educação dos alunos com deficiência seja atribuição de especialistas, sob pena de naturalizarmos uma educação que exclui.

Retomamos o relato de P1 para questionar: a quem interessa esse tipo de discurso que busca disseminar a ideia de que o aluno com deficiência só importa pelo valor financeiro que agrega à escola? O relato do docente indica a sua concepção acerca do processo de inclusão escolar. Todavia, esse tipo de discurso, quando veiculado aos licenciandos sem uma reflexão adequada, pode reforçar uma compreensão equivocada da Educação Inclusiva. Se existem desvios ou má distribuição de verbas destinadas aos alunos em situação de inclusão, eles

devem ser apurados. No entanto, ao afirmar que nas escolas “[...] as crianças com deficiência estão sendo requisitadas a tapas”, há a demarcação de um entendimento que em nada contribui para o fortalecimento da escola inclusiva. É fundamental desconstruirmos o argumento de que a presença do aluno com deficiência na escola está relacionada, exclusivamente, a recursos financeiros.

No relato abaixo, P2 se posiciona sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular:

Então, um dos problemas que eu vejo hoje é a questão do professor da sala regular, porque ele não está preparado pra isso e não há nenhuma ação voltada para ele, de dar um suporte pra ele. Então ele continua sozinho. Eu acho que isso prejudica, porque acaba dando um efeito negativo da inclusão, porque muita gente começa a dizer: ah não, essa inclusão não funciona! E na verdade ela funciona se for feita da forma correta e, além de tudo, eu acho que tende a aumentar o preconceito, porque aí começa as pessoas olharem para aquele indivíduo, como alguém que não deveria estar ali. Então eu acho que isso aí acaba tendo um efeito contrário. Mas isso não quer dizer que a gente... já que não vai... que as coisas não estão do jeito que deveriam estar, tirar ele de lá não. Eu acho que ele tem que permanecer lá e nós temos que começar a trazer essas questões e correr atrás mesmo pra poder resolver. (P2, grifo nosso).

P2, nesse relato, chama atenção para a formação de professores, que segundo ele, deve ser repensada. Para o docente, além de não estar “preparado pra isso”, o professor da sala regular “continua sozinho”. Diante da assertiva, cabe o questionamento: em que outro momento ou situação o professor esteve acompanhado na sala de aula? O que significa estar sozinho? Por qual razão ele precisaria de acompanhamento?

Mais uma vez, o professor especialista surge como o agente responsável pela escolarização do aluno com deficiência, enquanto o professor comum cuida do resto da turma. É recorrente, mas não fortuito, o fato de os professores pesquisados resgatarem sempre a presença de um especialista. Para Crochík et al. (2009a):

Os professores tendem a ser favoráveis à educação inclusiva; de uma forma geral, não apresentaram obstáculos intransponíveis para a sua implementação, ao mesmo tempo em que tendem a julgar necessária uma formação especializada na área, como se os novos alunos ingressantes na classe regular fossem substancialmente distintos dos alunos sem deficiência. (CROCHÍK et al., 2009a, p. 57).

Por mais que se mostrem favoráveis à inclusão, é comum a deficiência dos alunos ainda causar estranhamento aos professores. De modo geral, os professores tendem a considerar, *a priori*, que os alunos em situação de inclusão necessitam indistintamente de apoios especializados. Isso pode ser facilmente percebido quando evocam a presença do

especialista para trabalhar com o especial, com o diferente, a despeito da posição favorável que afirmam ter sobre a inclusão.

Vejamos o relato de P7:

Nós sabemos que a depender do nível, se for um nível de dependência grande, fica inviável [...]. Mas vamos considerar que ele tem certo nível de independência, que possa vir para escola. Mesmo considerando que é um direito de todos estar ali, eu ainda preciso ter a formação e ter caminhos para dar a esse aluno a mesma orientação, ou o mesmo tratamento, ou...vamos procurar aqui uma palavra mais adequada: a mesma condição de aprendizagem. A mesma condição, não significa dizer que eu vou fazer do mesmo jeito, porque se eu me empenho para aquele aluno que está dentro da faixa da normalidade, eu tenho que ter o mesmo empenho para o outro aluno. Isso vai requerer de mim uma formação, que no momento, eu ainda estou tentando adquirir. Mas, eu acredito que se institucionalmente tiver uma preocupação e se o professor tiver mais cuidado com a formação continuada dele, nessa dimensão, pode ser que minimize, mas eu não tenho a receita para resolver a situação. (P7, grifo nosso).

Até aqui, a importância da formação do professor vem aparecendo em todas as categorias, como condição *sine qua non* para o êxito da escola inclusiva. A análise poderia ter sido organizada de modo que esta categoria reunisse todas as falas correlacionadas. No entanto, foi intencional o fato de não identificá-la em um eixo específico, para que a sua força se expressasse mesmo nas questões onde não se considerou sua proeminência. Esta observação tem intenção de mostrar como os docentes pesquisados lançam mão desse argumento para justificar o insucesso e/ou a falta de perspectivas que indiquem a efetivação da educação inclusiva. Esse resultado parece apontar para lacunas na formação dos próprios pesquisados no que diz respeito à ausência de uma teoria crítica que possibilite outra compreensão da sociedade e, por conseguinte, da escola. De acordo com Crochík e Crochík (2008):

O entendimento de que a escola não pode ser pensada independentemente da sociedade nos obriga a pensar qual relação pode haver entre as propostas de educação inclusiva e as atuais necessidades sociais a serem cumpridas pela escola [...]. Talvez - o mais importante a ser dito a respeito de se pensar a educação inclusiva pelas análises desenvolvidas pela teoria crítica - é que ela permite um movimento social consciente dos limites de suas possibilidades nesta sociedade, sem abandonar a luta necessária por uma sociedade humana. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 135-136).

A razão instrumental exerce forte influência nos processos formativos, orientando os sujeitos a uma compreensão de mundo desvinculada da teoria, que tem um impacto significativo na construção de uma consciência que possa emancipar os homens. Como pensar em processos emancipatórios sem uma base teórica que fortaleça e alicerce a visão de mundo

do sujeito? A ausência da teoria repercute significativamente na capacidade crítica, ao passo que conforma os sujeitos a viverem adaptados às regras do mundo administrado.

Ainda apresentando os argumentos dos docentes pesquisados sobre serem favoráveis à escola inclusiva, vejamos o relato de P3:

Eu sou muito a favor da inclusão. Eu trabalho, eu estudo pra essa área. É... eu não acho que é para todos, tá? Eu ainda defendo, eu sou daquela linha que aquela pessoa que não vai ter condições de ter uma absorção educacional escolar, ela realmente necessita das instituições especiais, mas as demais pessoas com deficiência, em minha opinião, elas devem estar na escola, lógico com toda condição dela ter acesso e a permanência. Então, hoje o que a gente vê, a grande dificuldade, é a permanência. Porque que existem essas dificuldades? A gente ainda tem dificuldades na formação, tanto inicial como continuada, nós temos as barreiras atitudinais, as barreiras arquitetônicas, nós temos a questão dos projetos políticos pedagógicos, avaliação. (P3, grifo nosso).

Após a afirmação feita por P3 de que “aquela pessoa que não vai ter condições de ter uma absorção educacional escolar, ela realmente necessita das instituições especiais, mas as demais pessoas com deficiência, em minha opinião, elas devem estar na escola”, foi solicitado que esclarecesse quem constituiria esses grupos por ele citados:

Os alunos que não teriam condições de ter uma aprendizagem em nível educacional escolar. Então, por exemplo, aquele que não vai ser alfabetizado. Eu vejo que é o benefício social. Às vezes, eu vejo a defesa de que o fato dele estar na escola, ele vai conviver com colegas. Isso, pra mim, é inclusão social. A inclusão social ela deve ser dada na comunidade que ele está inserido, ela deve ser dada nas horas de lazer, ela deve ser dada nas questões mais sociais. Agora, a inclusão educacional é outra vertente: então eu vejo que, dentro de uma instituição especializada, aí ele vai ter isso dentro da nossa realidade brasileira, aí ele vai ter acesso às questões da saúde, com a fisioterapia, com a terapia ocupacional, dependendo, uma ocupação em nível de trabalho, que a escola não dá conta disso e a escola não tem essa função. Então eu vejo, por exemplo, você pega uma pessoa com paralisia cerebral, associada à deficiência intelectual na qual essa criança, esse estudante não vai ter condições de ter, por exemplo, a alfabetização, eu não entendo o porquê dele estar na escola. (P3, grifo nosso).

Logo no início do relato de P3, surge o paradoxo: é favorável à inclusão, mas defende instituições especializadas. Sua justificativa está fundamentada no argumento de que a instituição especializada é para aqueles alunos que não terão condição de ser alfabetizados. De acordo com Patto (2007b), “a consciência da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares – uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público” (PATTO, 2007b, p. 243). Esta

assertiva pode ser corroborada pelos dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), quando afirma que no Brasil, no ano de 2015, cerca de 12,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade foram consideradas analfabetas (BRASIL, 2016). Diante desses dados, fica simples reconhecer que os problemas educacionais do Brasil não se reduzem apenas à escolarização das pessoas com deficiência.

P3 justifica ainda que o lugar de socialização do aluno com deficiência deve acontecer na comunidade e não na escola. Ainda que a preocupação da educação inclusiva não deva ser somente com a socialização dos alunos, é preciso reconhecer que esta também é sua função. Concordamos com Crochík et al. (2013b) quando afirmam que “as práticas escolares que caminham em direção à inclusão precisam construir um processo no qual a socialização e a aprendizagem se organizem de modo a serem articuladas” (CROCHÍK et al., 2013b, p. 183).

O entendimento de P3 acerca da escolarização dos alunos com deficiência suscitou alguns questionamentos: se por um lado a escola deve explorar o máximo da capacidade de aprendizagem dos alunos sem deficiência a fim de maximizar a aquisição do conhecimento, qual seria o sentido de manter alunos com deficiência se os professores julgam que eles não são capazes de aprender o que é ensinado na escola? Também não pode ficar na escola porque lá não é espaço de socialização. Esse é o argumento ideal para a defesa da escola especial, pois lá o aluno com deficiência aprende o que é possível e, ainda pode socializar com seus iguais que, nesse caso, são diferentes. Quem refutaria este argumento aparentemente tão legítimo? É em cima desse tipo de discurso que os defensores das instituições especializadas ganham espaço e força, sem que seja possível, muitas vezes, notar o quanto essa fala é carregada de preconceitos. Este tipo de posicionamento também pôde ser verificado nos relatos de P4 e P5:

[...] Eu sou a favor de uma escola de surdos, de uma escola bilíngue, eu defendo isso. Uma escola bilíngue, onde tenha surdos. Pode ter também alunos ouvintes, mas tem que ser bilíngue: que tenha Português e a Língua de Sinais e que o professor possa ter intérprete sempre. Eu sou a favor da manutenção das que já tem e que funcionam. Mas também, não sou contra totalmente [ÊNFASE] a inclusão! Eu acho que devem ter processos, eu quero deixar isso claro: eu sou a favor da manutenção da escola de surdos, aquelas que funcionam, aquelas em que há interação de ensino e aprendizagem, mas também não sou contra totalmente a inclusão, mas a inclusão ainda precisa [ÊNFASE] melhorar muito! (P4, grifo nosso).

P4 afirma não ser “totalmente contra a inclusão” e reafirma isso ao longo do seu relato na tentativa de deixar sua opinião bem explícita. Talvez essa insistência esteja relacionada a uma identificação negada, já que no início de seu relato afirma ser favorável a uma escola

exclusiva para surdos, portanto, segregada. De acordo com Crochík (2011b), para algumas pessoas “não basta ter identificações negadas – odiar ou aceitar exageradamente quem apresenta algo que desejam ou temem – é necessário negar a existência de qualquer sentimento em relação àqueles com os quais a identificação traria sofrimento” (CROCHÍK, 2011b, p. 37). No caso da escolarização das pessoas com deficiência, talvez a ênfase dos professores em defender um ensino especializado, em que esses alunos estejam “longe dos nossos olhos”, esteja relacionada às lembranças que esses alunos podem trazer, já que remetem a nossa própria fragilidade.

Para Santos (2013b), a formação falha quando não estimula a identificação. De acordo com a autora, “perceber e identificar os processos que podem nos levar à presença do outro em nós é de fundamental importância para se evitar o fortalecimento de uma cultura desfavorável ao desenvolvimento de valores inclusivos” (SANTOS, 2013b, p. 69). Nesse contexto, a formação pode contribuir para a identificação com o outro.

Apresentaremos a seguir o relato de P5, que propõe, o que ele chama de “inclusão seletiva”:

Então... [PAUSA NA FALA]. É uma coisa que pra mim ainda não tá [PAUSA NA FALA]... Ainda é um dilema: tem uma parte importante que é fazer com que a sociedade perceba que tem essas pessoas com deficiência, que ela precisa do olhar... Não digo diferenciado, mas um olhar que possa permitir uma igualdade de aprendizado aos alunos ditos normais. [OUTRA PAUSA]. Mas ao mesmo tempo, existem algumas restrições que eu preciso olhar com mais, com mais detalhe, se é viável ter um aluno desse nível [COM DEFICIENCIA] numa sala de aula. (P5, grifo nosso).

Neste momento, a entrevista foi interrompida, questionando-se o que ele considera “mais viável”:

Por exemplo: eu não sei como que eu lidaria com um aluno que convulsiona algumas vezes durante o dia. É... Eu não sei como seria esse tratamento na sala de aula, mesmo porque ele pode correr perigo de se acidentar, se ele não tiver um suporte por perto. Até mesmo um aluno que... que não escute, o aluno com deficiência auditiva e que não tenha o intérprete de Libras pra ele. [...]. Então, eu acho que a gente enquanto sociedade precisa avançar muito pra que de fato esse processo de inclusão aconteça. E até mesmo que seja um processo de inclusão, que eu vou chamar “inclusão seletiva”, olhar para determinados alunos e dizer: esse de fato ele pode ir pra uma sala de aula regular, e ali ele pode ter sua aprendizagem evoluindo. Agora tem uns que você pode olhar pra ele e dizer: esse aluno ele pode tá correndo algum risco na sala de aula regular, então ele precisa ter um espaço diferenciado pra ele! Então, ou se cria esse espaço diferenciado dentro dessa escola, ou se cria um apoio, ou outro tipo de escola pra possibilitar a ele um desenvolvimento na aprendizagem. O que eu acho que é um grande problema é que, quando a escola inclui esses

alunos, não está preocupada com o aprendizado! E a escola é o local onde se preocupa com o aprendizado. (P5, grifo nosso).

Quando P5 afirma, “*a gente enquanto sociedade precisa avançar muito pra que de fato esse processo de inclusão aconteça*”, ele não se percebe participe no processo. O docente reflete ainda sobre a viabilidade de “*ter um aluno desse nível numa sala de aula*”. Para exemplificar, utiliza dois exemplos distintos: do aluno que convulsiona na sala e do aluno surdo sem intérprete de Libras.

Ao que parece, P5 desconhece que existem diferenças na comunicação das pessoas surdas, já que nem todos usam a Libras como forma de comunicação. Existem aqueles que adquiriram a surdez em determinado momento da vida e, antes da deficiência sabiam falar; para estes a leitura labial é um recursos bastante utilizado. Há ainda os que contam com recursos da medicina, como o uso de aparelhos. Nesse sentido, é fundamental que o professor reconheça que existem necessidades e formas distintas na comunicação da pessoa surda. O acesso a esse conhecimento, se não resolve as questões práticas e urgentes presentes na escola, possibilita que os alunos (re)conheçam a heterogeneidade presente dentro de um mesmo grupo, indicando que a partir destas, as necessidades dos indivíduos desse grupo também são distintas, o que pode evitar padronizações e generalizações acerca do comportamento e das necessidades desses sujeitos. Esse deveria ser um aspecto central em relação à educação inclusiva nos cursos de formação de professores. Alguns estudos na área da Antropologia têm insistido em afirmar que mesmo se tratando de uma mesma deficiência, as limitações apresentadas não são necessariamente as mesmas, assim a forma como se relacionam com o mundo, a partir da deficiência são distintas.

Algumas dessas pessoas, principalmente aquelas que possuem deficiência associada à visão ou à audição, empenham-se para mostrar que existe uma outra diversidade, aquela que faz com que, mesmo em situações de deficiências iguais ou semelhantes, as pessoas tenham limitações distintas e necessidades diferentes quanto ao acesso à informação e à comunicação. Isso é devido ao fato de as pessoas que possuem deficiências corporais semelhantes poderem ser diferentes quanto à forma como desempenham suas atividades e participam socialmente, ou seja, elas são diferentes quanto ao aspecto da incapacidade que vivenciam. (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 371).

Essa é uma discussão fundamental, para não cairmos na armadilha de enquadrarmos ou padronizarmos os sujeitos a partir de suas deficiências, gerando uma nova forma de discriminar, para aqueles que já tendem a ser discriminados.

No caso dos alunos surdos que utilizam a Libras como forma de comunicação, algumas pesquisas têm apontado que a presença do intérprete, nem sempre contribui com a aprendizagem do aluno surdo. Os estudos de Mallmann et al.(2014) e de Vargas e Gobara (2014), vêm apontando que os intérpretes de Libras muitas vezes acabam não formando uma parceria com o professor regular, além de este, muito frequentemente, não ter uma formação adequada, o que prejudica sobremaneira a aprendizagem desses alunos. Reconhecemos a importância do intérprete de Libras, mas não é possível desconsiderar que não é a simples presença do intérprete em sala que irá possibilitar o sucesso da escolarização desses alunos.

Em relação ao exemplo do aluno que convulsiona em sala, é óbvio que algumas alterações na organização da sala de aula devem ser consideradas, especialmente para o cuidado desse aluno. Entretanto, este argumento não pode virar subterfúgio para validar o discurso de que a presença do aluno com deficiência prejudica a dinâmica da escola. Muitas vezes, o preconceito se esconde no discurso de “evitar o sofrimento” do outro, como se o sofrimento não fizesse parte da vida.

Outro aspecto a ser evidenciado na fala de P5 é a aparente ideia de cuidado, que pode acarretar em segregação. Muitas vezes, o excesso de cuidado ou superproteção, é o preconceito velado que não favorece a identificação com a fragilidade do outro, uma forma de negação. Na impossibilidade da identificação, a melhor solução parece ser o afastamento. É importante ressaltar que a questão do cuidado é fundamental, como no exemplo do aluno que convulsiona trazido por P5. Na tentativa de solucionar o que é considerado um problema, P5 sugere o que ele denomina de “inclusão seletiva”, mas que pode ser facilmente intitulado de exclusão. Crochík et al. (2009 b) trazem uma reflexão bastante interessante a esse respeito:

Se o fascista divide os homens em fracos e fortes e almeja a sua separação, com a dominação dos últimos sobre os primeiros, não é de se estranhar que quem pense desta forma seja contrário à educação inclusiva. De forma similar, pode-se pensar que como o preconceituoso tem dificuldades de se relacionar com os que são diferentes, imaginando que sejam uma ameaça, é compreensível que queira que os indivíduos com deficiência estudem em lugar segregado. (CROCHÍK et al, 2009b, p. 129).

Concepções semelhantes às de P5, em relação ao excesso de cuidado que se deve ter em relação ao aluno com deficiência, frequentemente estão atreladas a uma visão paternalista. Esse tipo de visão prioriza os cuidados excessivos, em detrimento da função basilar da escola, que é a aprendizagem do aluno. Uma pesquisa realizada por Martins (2008), com graduandos de dois cursos de Pedagogia da UFRN, evidenciou que 19% desses alunos “ainda mantém uma visão paternalista sobre essas pessoas, considerando que requerem, em sua educação,

amor, dedicação, carinho, paciência, devido às suas especificidades, sem apontar para aspectos relacionados à sua aprendizagem e inclusão social”. (MARTINS, 2008, p. 147).

Ainda de acordo com o relato de P5, fica a cargo do professor classificar e julgar quem pode e quem não pode acessar a escola e, a partir desse “olhar” seletivo, definir quem está ou não está apto a frequentar uma turma regular. Goffmann (1998) nos lembra que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMANN, 1998, p. 11).

Para finalizar, P5 sugere um “*espaço diferenciado, dentro das escolas*” destinado aos alunos com deficiência, ou ainda, “*outro tipo de escola para possibilitar [...] um desenvolvimento na aprendizagem*”, afirmando claramente seu posicionamento a favor das escolas e classes especiais. A discussão de Silva (2007) sobre a diferença, a partir do conto *O Alienista*, de Machado de Assis, sintetiza a ideia de P5:

Esse ensino especial é também sistematizado em diversas subclassificações, com variadas metodologias e recursos, segundo o tipo de deficiência, tal como Simão Bacamarte procedia com os habitantes da cidade de Itaguaí há mais de cem anos. Para cada tipo, uma escola como a Casa Verde. Ocorre que grande parte dos supostamente deficientes não apresenta distúrbios que demandem serviços especializados para sua escolarização. E, mesmo para os que deles necessitam, nada os impede de se beneficiarem da socialização possibilitada pelas atividades escolares com suporte de recursos adicionais. (SILVA, 2007, p. 127).

Vejamos agora o relato de P6, que tem alguns pontos de aproximação com aquele apresentado por P5:

Eu concordo, eu sou defensor da inclusão, desde que o grau de comprometimento desses indivíduos permita o seu desenvolvimento em sala de aula. Por que eu digo isso? [...] No caso da surdez, da cegueira, da síndrome de Down eu defendo a inclusão, mas em outros casos mais graves de comprometimento, como as deficiências múltiplas em graus muito elevados de déficit intelectual, eu acredito que atendimentos especializados sejam mais adequados. Então, eu acho que cada caso deve ser enxergado de uma forma muito peculiar. (P6, grifo nosso).

A exposição de P6 possibilita alguns questionamentos: quem faz a avaliação desse “grau de comprometimento”? Com base em quais critérios? Este comprometimento refere-se às questões pedagógicas ou às questões físicas? Por que para alunos cegos, surdos e com síndrome de Down, P6 considera que a inclusão é possível? Seria porque para alunos cegos e surdos existem métodos e técnicas disponíveis ou porque, apesar de suas deficiências, esse

grupo de alunos tem um comportamento que se aproxima da norma, desde que sua falha seja ajustável? E para os alunos com síndrome de Down, a inclusão seria possível em função do estereótipo de que eles são dóceis e amáveis? Existe uma identidade cega, surda ou Down? Nesse caso, parece que o estereótipo, é o critério para possibilitar a inclusão daqueles que são excluídos justamente pelo estereótipo. Tais questionamentos são relevantes na medida em que compreendemos que parece haver uma tentativa de agrupar os alunos com deficiências mais conhecidas, ou mais ajustáveis a um comportamento dócil, ajustável, para justificar ou defender a inclusão de determinados grupos. Para aqueles que têm um alto “grau de comprometimento”, ou seja, os que não se ajustam ao que a escola (re)conhece possível para ser incluído, a escola especializada é a melhor saída. Esse discurso é bastante adequado, especialmente quando se pretende defender a inclusão, ainda que seja uma inclusão controlada: ajustam-se as técnicas, disponibilizam-se os recursos e estes alunos chegam perto da normalidade.

O relato de P5 e P6 nos remete à análise de Mantoan (2011), quando afirma que há uma argumentação recorrente, por parte daqueles que defendem a educação especial, de que a inclusão é boa, mas não para aqueles alunos que possuem deficiências muito graves. Mantoan (2011) afirma ainda, que os alunos com comprometimentos graves são minoria e, portanto, não podem servir como exemplo para os posicionamentos contrários à inclusão educacional. Para a autora:

[...] alunos em tais condições normalmente têm a deficiência associada a sérios comprometimentos de saúde e estão à procura de tratamentos relacionados à área de saúde (atendimentos clínicos). **Esse tipo de tratamento às vezes impede realmente a frequência escolar. Isto ocorre com qualquer criança e não apenas com a criança que tem deficiência.** Mas é da natureza do atendimento clínico manter intacto o direito daquele aluno ao seu lugar educacional, que é no ambiente comum. A Educação Especial, como alternativa para o despreparo da escola comum, não mantém intacto esse direito. Ela simplesmente substitui os serviços comuns. (MANTOAN, 2011, p. 21, grifo nosso).

Concordamos com P6 quando, ao final do seu relato afirma que cada caso deve ser avaliado de forma “bastante peculiar”. No entanto, as peculiaridades do aluno, ao contrário do que P6 parece compreender, devem ser consideradas para respeitar seu tempo de aprendizagem, para pensar qual método pode possibilitar/favorecer o acesso ao conhecimento, sua forma de se relacionar com o mundo. Compreender o particular, sem perder de vista o universal, deveria ser um princípio da educação para *todos* os alunos, e não apenas para aqueles com deficiência. Isso se torna mais significativo quando pensamos no ambiente escolar que é diverso por natureza ou, nas palavras de Aquino (1998) “poder-se-ia dizer que

nelas [nas escolas] as diferenças constituem suas condições mesmas de possibilidade, e seu teor plural, a condição *sine qua non* de seu funcionamento” (AQUINO, 1998, p. 138).

Não é exagero nem repetitivo recorrer a Adorno (1995d) para afirmar que a desbarbarização é a questão mais urgente da educação. É desanimador pensar que ainda existem posicionamentos como os de P5 e P6, apesar de toda a luta contra o preconceito e, portanto, a favor da escola inclusiva.

Podemos inferir, ao finalizar a análise dessa categoria, que todos os docentes pesquisados são parcialmente favoráveis à inclusão. Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Dias, Rosa e Andrade (2015) e Crochík et al. (2011), realizadas com professores do ensino fundamental. Crochík et al. (2006) investigaram alunos de licenciatura das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas na cidade de São Paulo com relação à educação integrada/inclusiva, concluindo que estes futuros professores também são “levemente favoráveis” à inclusão. De acordo com os autores, “talvez isso ocorra devido a ser a discussão sobre esse tipo de educação recente em nosso meio e não ter uma importância central nos cursos de licenciatura.” (CROCHÍK et al., 2006, p. 63).

Vitaliano (2007) pesquisou os docentes da Universidade Estadual de Londrina a respeito de conhecimentos sobre inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (termo utilizado pela autora). De acordo com a pesquisadora:

Confirmamos a hipótese de que tais professores, em sua maioria, não sabem como proceder para incluir alunos com NEE. Também identificamos os temas que são desconhecidos, mas que são, ao mesmo tempo, de interesse dos professores, em vista de sua preparação para inclusão de alunos com NEE. (VITALIANO, 2007, p. 412).

Mesmo defendendo uma inclusão parcial, foi possível identificar nos relatos de P3, P4, P5 e P6 um discurso que advoga pela manutenção das classes especiais e escolas especializadas.

Por fim, foi interessante notar que os professores entrevistados não relataram nenhuma experiência positiva ou acenaram favoravelmente acerca da presença dos alunos com deficiência na escola regular. Não houve apontamentos sobre a possibilidade de aprendizado das pessoas com deficiência, nem da possibilidade de alunos e professores aprenderem juntos. Ninguém citou a capacidade de identificação, de respeito às diferenças. Nada foi dito sobre a possibilidade de se perceber o universal, sem prescindir as particularidades. Ninguém se lembrou de contar que ter alguém com deficiência em sala é uma excelente possibilidade de reflexão, sob diversos aspectos. Parece que não havia a compreensão de que, durante o

processo de ensinar e aprender, as pessoas podem contribuir de diversas formas. Ninguém destacou que não há uma identidade Down, ou seja, cada criança com ou sem Síndrome de Down é única e, portanto, não há um manual para ensinar da mesma forma a qualquer pessoa, com ou sem deficiência. Também não se questionou o paradigma da homogeneidade. Enfim, muitas coisas deixaram de ser abordadas, questionadas e refletidas, mas o preconceito ficou marcado nesses não ditos. Ao final destas análises, é possível afirmar que os professores pesquisados são a favor da inclusão, mas...

7.3.4.3 A influência da racionalidade tecnológica na formação

Os professores foram indagados sobre a notoriedade assumida pelas técnicas nos cursos de formação de professores. O uso do termo *técnica* foi intencional e objetivou identificar os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem que são relacionados com este termo pelos professores. É importante salientar que a pergunta realizada na entrevista não menciona a Educação Inclusiva. Vejamos os relatos:

É importante o aluno [licenciando] saber o que é que ele vai ensinar e saber quais são os meios, quais as técnicas melhores para que facilite essa mediação da questão da aprendizagem. Só que as técnicas, às vezes, se tornam vazias, porque na verdade se aprende uma técnica, mas sua utilização vai depender do contexto. Então o indivíduo ele precisa fazer uma leitura do contexto, até pra adaptar aquela técnica que ele aprendeu. Então, o que a gente percebe hoje é que, às vezes, os alunos aplicam técnicas aleatórias, mas não param pra pensar se aquele contexto é propício. Ou, ainda, se aquele tipo de técnica vai abranger alunos que estão fora do padrão que não é discutido pela universidade, [...] e que ele vai encontrar na Educação Básica. E aí, na hora que ele chega lá, ele fala: 'ah professor, aprendi fazer isso, mas eu estou fazendo e não tá surtindo efeito', justamente porque ele não se apropriou e ele não consegue fazer uma leitura do contexto. [...] Então, eu acho que tá muito assim: o predomínio da técnica pela técnica, como era do conteúdo pelo conteúdo. [...] Não há uma reflexão! Então ele tem que dominar, ele não critica aquilo. [...] Tenho que aprender isso, isso e isso. É como se você fosse usar aquilo em série e não é. A gente trabalha com pessoas e aí tem a subjetividade, que muitas vezes os alunos não consideram isso. (P2, grifo nosso).

O relato de P2 traz um aspecto fundamental, que diz respeito ao uso da técnica como fim e não como meio. No entanto, ao apontar a relação entre técnica e perfil do aluno, parece que P2 nega o que vem afirmando ao longo do seu relato, já que fala de técnicas específicas para cada tipo de aluno, ou seja, coloca a técnica no centro do processo educativo.

Outro aspecto destacado por P2 chama a atenção: “*o predomínio da técnica pela técnica, como era do conteúdo pelo conteúdo. [...] Não há uma reflexão!*” Conforme apontado por Adorno (1995e), a experiência formativa é contrária ao imediatismo e, portanto, só ocorre pela reflexão. Nessa perspectiva, a consciência coisificada não é capaz de refletir sobre o que produz. De acordo com Adorno (1995e) “a consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado.” (ADORNO, 1995e, p. 70).

Em seu relato, P2 fala sobre a necessidade do licenciando “*fazer uma leitura do contexto*” para a adequação das técnicas. Embora o conhecimento do contexto onde a escola está inserida faça parte do trabalho do professor, é possível identificar uma supervalorização deste em detrimento dos conteúdos escolares. Este discurso não é pontual, mas ideológico, tendo por objetivo o enfraquecimento da teoria, que vem perdendo cada vez mais espaço para os chamados “saberes locais” ou “conhecimento da realidade” onde o aluno vive. A esse respeito, Patto (2007b), afirma:

[...] não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. (PATTO, 2007b, p. 244).

Assim, ao diminuir ou facilitar a complexidade do que vai ser transmitido, já se considera, *a priori*, a incapacidade de quem receberia tal conteúdo. Como o aluno não consegue apreender o conteúdo, a escola escolhe simplificá-lo ou adaptá-lo. Em ambos os casos, há prejuízos na formação.

O relato de P4, também se relaciona com a ideologia da racionalidade tecnológica, que por sua vez, exerce forte influência na formação:

O processo de ensino e aprendizagem, como um todo, exige técnicas. Mas as técnicas não devem ser gerais para todos. Não existe uma receita de bolo, uma receita única. Ah, eu tenho que ensinar assim: pra aluno surdo tem que ser assim, pra aluno cego tem que ser assim. Cada indivíduo, ele é único e a forma de aprender é diferente. Claro que tem técnicas, tem metodologias que são mais acessíveis pra uns, ou menos pra outros, mas isso não é sempre assim, nem mesmo para os alunos que não tem deficiência. Então não é priorizar técnicas, mas sim discuti-las e ter um elenco; elencar várias, várias que possam contribuir para a aprendizagem desses alunos, de todos não é? (P4, grifo nosso).

O culto ao método, uma das expressões da racionalidade tecnológica, passa a ser aceito como um padrão inquestionável. A técnica, muitas vezes sustentada por um discurso de neutralidade, vem influenciando cada vez mais os processos formativos, indicando que “existe algo de exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 1995a, p. 132). Parece existir uma relação diretamente proporcional entre a valorização da técnica – que pode ser percebida, por exemplo, na ênfase excessiva que as metodologias vêm assumindo – e a desvalorização da teoria. No embate entre forma e conteúdo, a primeira tem papel de destaque, colaborando sobremaneira para o fortalecimento da pseudoformação. Assim, a formação possível nesta sociedade é a pseudoformação, baseada na heteronomia, na redução ou ausência da experiência e na racionalidade técnica.

Nos relatos a seguir, os docentes apontam a centralidade do conteúdo, em detrimento da técnica:

Eu acho que a gente deve ter certo cuidado. Eu falo muito isso para meus estudantes: eu não vou criar uma nova [área onde atua], senão deveria existir um curso [...] específico pra se formar, para trabalhar com as pessoas com deficiência. Os conteúdos são os mesmos, a gente não modifica. O que eu costumo falar é que a gente modifica as estratégias, as formas que a gente vai trabalhar e isso influencia metodologicamente. Hoje, eu trabalho muito nessa questão das estratégias, que são chamadas como estratégias que é a proposta colaborativa. Então eu acho que a gente tem que ter um cuidado de não acreditar que só as mudanças das adaptações resolva o problema da inclusão. Isso eu acho que é o fundamental dessa questão das técnicas. Acho importante os professores terem uma sensibilização pra como que ele pode, devido à necessidade especial daquele aluno, como é que ele pode trabalhar e isso não é só voltado para as pessoas com deficiência. [...]. Enfim, acho importante, mas não pode ser o foco. [...]. (P3, grifo nosso).

Bem, eu não gosto muito de falar de técnicas. Porque parece que é uma coisa que você tem uma receita, então, você aprende a técnica aqui, vai lá e reproduz. Então, o que eu gosto de discutir são maneiras de abordar o conteúdo. Quais são as formas que você tem para abordar o conteúdo? E isso é muito importante à medida que tem uma relação íntima com a escola. Porque não adianta eu trabalhar aqui essa forma de abordagem, se ele não consegue materializar isso na escola. Então, tem que ter uma interação muito grande com a escola. E para o Ensino de [...] isso é muito importante para que eles possam perceber que existe um leque de abordagens do conteúdo de [...]. (P5, grifo nosso).

O relato de P3 destaca a necessidade de utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com alunos com deficiência, embora afirme que esta não deve ser uma preocupação voltada apenas a este grupo de alunos. Reconhece que as adaptações curriculares não resolvem os problemas da escolarização dos alunos em situação de inclusão.

P5 adverte que o uso do termo técnica pode dar ideia de receita, o que, para ele, tem conotação negativa. No entanto, quando discorre sobre as “maneiras de abordar o conteúdo”, destaca a necessidade da materialização dessa abordagem na escola, o que confere a mesma ideia de técnica, que o docente pretende contrapor. Aponta ainda, que as ‘maneiras’ de abordar o conteúdo devem “*ter uma interação muito grande com a escola*”. Conforme citado outras vezes ao longo deste estudo, a escola tende a reproduzir os mecanismos sociais, muitas vezes reforçando-os. Nesse sentido, o discurso que defende uma relação imediata entre escola e sociedade impossibilita a reflexão e a crítica social. De acordo com Crochík (2015b):

Se no século XIX era ainda possível a experiência que indicava alguma diferenciação individual, que se contrapunha à vivência, no século XX, próprio de outra configuração do capitalismo, o indivíduo regride, isto é, deixa de se diferenciar e se identifica imediatamente com a sociedade. (CROCHÍK, 2015b, p.45).

Portanto, a partir do que a teoria crítica defende, a escola não deve estar imediatamente engajada com a sociedade, pois se assim atuar, não será capaz de criticá-la, tampouco de apontar suas contradições.

7.3.5 Especial ou inclusiva? Relacionando teoria e compreensão de conceitos

Conforme destacamos ao longo desse trabalho, consideramos que a ausência de uma teoria de base é um fator que colabora para o empobrecimento das pesquisas de modo geral e, de modo específico no campo da educação. Alguns autores têm demonstrado certa fragilidade teórica nas pesquisas da área (BEZERRA; FURTADO, 2017; MARQUES et al., 2008; OSÓRIO, 2015; SKRTIC, 1996; THESING; COSTAS, 2017), o que colabora para resultados acrílicos, ou ainda centrados numa busca de técnicas que resolvam as dificuldades dos alunos com deficiência.

Skrtic (1996) revela que a investigação na área da educação especial acontece sem qualquer teoria de base. Concordamos com o autor quando afirma que “[...] el conocimiento teórico se traduce en *conocimiento aplicado*, o los modelos y procedimientos que guían y configuran la práctica de la educación especial.” (SKRTIC, 1996, p. 36, grifos do autor).

Nesse sentido buscamos entender, como os docentes pesquisados conceituam a educação inclusiva e a educação especial e, em que medida, a compreensão desses conceitos está relacionada à adoção do referencial teórico, por eles utilizados.

7.3.5.1. Educação especial e inclusiva: aproximações possíveis de conceitos distantes.

A narrativa de P1 destaca o papel do professor especialista, já que, segundo ele, os cursos de licenciatura falham na formação do professor para atuar com alunos com deficiência nas classes regulares. Vejamos o seu relato:

Eu vejo que a Educação Inclusiva, tem muito a contribuir no sentido de flexibilizar a forma de aceitar ou de recepcionar essas crianças no ensino regular. E a Educação Especial, eu vejo mais na perspectiva de buscar adequações, ou suportes, ou as especificidades didáticas. De como é que a Educação Especial, ou seja, o especialista poderá alicerçar a prática pedagógica dos professores do ensino regular. Então, eu vejo que ser um especialista na área de Educação Especial, eu vejo como algo de fundamental importância, porque eu percebo que a formação, a graduação em si, as licenciaturas não dão base para os professores atuarem no ensino regular, numa perspectiva inclusiva. (P1, grifo nosso).

P1 chama atenção para o papel do professor especialista, que conforme já citamos no primeiro capítulo desta tese, é um conceito que foi apresentado nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b) e diz respeito ao profissional responsável pela elaboração dos currículos adaptados, orientação e capacitação aos professores das salas comuns e, atuação nas salas de recurso e/ou nas classes especiais. Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o papel do professor especialista, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve estar articulado com o do professor da classe regular.

De acordo com P1, é o professor especialista que “poderá alicerçar” a prática do professor da sala regular. A necessidade do professor especialista, segundo o relato de P1, vem para suprir a falta de formação do professor da classe regular, que não é possibilitada pelas licenciaturas. Diante dessa lacuna formativa, o professor especialista surge no relato de P1, como solução para resolver as questões específicas referentes ao atendimento dos alunos com deficiência.

De acordo com Glat e Pletsch (2011), “[...] na prática, os professores e demais profissionais ainda consideram a avaliação clínica seu principal referencial” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 48). Tal concepção está baseada no modelo médico da deficiência, cabendo ao especialista o diagnóstico e a condução do trabalho que deverá ser feito pelo professor da classe regular. Nesta concepção, parece que há uma dependência deste em relação ao especialista, detentor dos conhecimentos da deficiência do aluno. Essa interface entre o trabalho do professor da sala regular e o do professor especialista, que atua na SRM,

tem sido objeto de discussão de alguns trabalhos, especialmente quando apontam não haver articulação entre o trabalho desses profissionais (MIRANDA, 2011; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012; NOZU; BRUNO, 2016). Sobre a proposta para o funcionamento das salas de recurso, concordamos com Galvão Filho e Miranda (2012), quando afirmam:

Uma SR certamente é pensada como um importante apoio para o projeto de inclusão de uma escola. Porém, deve haver o cuidado para que esse apoio não se torne, inadvertidamente, um fator de reforço das sequelas do modelo tradicional, baseado no conhecimento dos especialistas, que desresponsabiliza, que destitui o restante da comunidade escolar do seu papel de corresponsável por todo o processo, podendo tornar-se, portanto, um fator de exclusão e de alheamento de toda a comunidade escolar da participação nesse processo de inclusão. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 263).

Outro aspecto que pode ser depreendido da fala de P1, diz respeito a um lugar de *não saber*, que é quase sempre ocupado pelo professor da sala regular, que atua com alunos com deficiência. Esse tipo de discurso possibilita ou abre espaço para justificar a presença de um professor especialista, reaparecendo sempre para justificar a falta, ou os não saberes necessários ao professor da classe regular, para o trabalho com o aluno com deficiência. A esse respeito, Mendes, Neto e Septímio (2016) afirmam que diante de novos desafios, como as propostas da educação inclusiva, por exemplo, os discursos do “não saber”, são uma retórica constante. Para os autores:

Ao dizer que não sabe, o professor limita suas possibilidades de interação com o aluno com deficiência, não se dispondo ao encontro e com isso, perdendo a possibilidade de novas aprendizagens. A tarefa de ensinar ao aluno com deficiência, muitas vezes, é delegada a uma terceira pessoa, um professor de apoio, um segundo professor, e tantos outros “nomes” criados pelo sistema de ensino, para auxiliar nesta tarefa, ao mesmo tempo que favorece essa não aprendizagem do professor. (MENDES; NETO; SEPTÍMIO, 2016, p. 101).

Talvez o discurso recorrente do *não saber*, propagado pelo professor das escolas regulares, seja justamente o que reforça/justifica a presença do especialista, a ênfase na necessidade de formação continuada, pautada nas especificidades de cada aluno, e ainda, a defesa dos cursos de graduação em educação especial. Por outro lado, cabe refletirmos, se não há por parte desses mesmos professores, um discurso do *não querer saber*, como justificativa para se isentar da responsabilidade da educação dos alunos com deficiência. De qualquer forma, ambos casos indicam certa dependência, que se efetiva pela busca dos professores de apoio e /ou de recursos e técnicas, sugerindo a compreensão que se tem acerca de como os

alunos com deficiência aprendem. A esse respeito, Silva (2006a) nos diz que “a lembrança da fragilidade humana, da diferença compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social” (SILVA, 2006a, p. 426).

Não é mesmo possível, que algum professor seja capaz de dar conta de uma gama de conteúdos que abarquem as especificidades de todos os alunos presentes nas escolas. Talvez essa questão passe pelo campo da ética, pois se pensarmos que os alunos em situação de inclusão não são apenas os alunos com deficiência, não costumamos verificar apelos que os ensine como tratar alunos transgêneros, ou que os ensine a lidar com os imigrantes, que a cada dia chegam em nossas escolas. Mas no caso do aluno com deficiência, existe uma espécie de consentimento, de autorização implícita que ultrapassa a barreira da ética, e deixa os professores à vontade para solicitar todo tipo de apoio – como se eles não fossem capazes de buscar esse conhecimento – inclusive com o desejo expresso de que esses alunos ocupem outros espaços, que não a sala regular, com a justificativa de que é o melhor para eles. Reafirmamos que o apoio é fundamental para os alunos que dele necessitem, mas precisamos avaliar com cautela quando essa necessidade é forjada, com o objetivo de privar o aluno com deficiência do direito de estar na classe regular.

Reiteramos que não estamos desconsiderando que alunos cegos necessitem do Braille, que aqueles com baixa visão precisem de imagens e letras ampliadas, que alguns alunos com deficiência intelectual requeiram um tempo diferenciado para a realização de determinadas tarefas; para o aluno surdo, a Libras ou a leitura labial é imprescindível e, para alguns alunos com deficiência física, o apoio da tecnologia assistiva possibilita sua autonomia. Negar esses recursos significa a negação de direitos. O que queremos chamar atenção é que na defesa do direito à aprendizagem, que é garantido a *todos* os alunos, muitos alunos com deficiência são retirados das salas regulares para ambientes segregados, como tem sido verificado em várias salas de recurso, por exemplo.

Cabe esclarecer que não desconsideramos a importância dos professores conhecerem a respeito da deficiência do aluno. Pelo contrário, isto se torna extremamente relevante à medida que ele usa esse conhecimento para definir e/ou (re)organizar sua proposta pedagógica, para o atendimento às necessidades do aluno. O questionamento e a crítica caminham no sentido de uma apropriação desse conhecimento para a modelagem dos sujeitos com deficiência, na tentativa de busca de um padrão que se, ou quando, não é alcançado, reforça o preconceito contra esses sujeitos. Ademais, não é excessivo reafirmar que o AEE seria mais efetivo se considerasse as dificuldades de aprendizagem, como uma característica de *todos* os alunos e não apenas daqueles em situação de inclusão. A oportunidade de um

atendimento capaz de contemplar as dificuldades escolares seria um excelente recurso pedagógico, desde que não tenha caráter de exclusividade, para os alunos em situação de inclusão. Pensar outras formas que sejam facilitadoras, para o aluno com deficiência acessar o conhecimento, é uma forma de incluí-lo e, mais ainda, de respeitá-lo.

Foi possível perceber que a concepção de P2, P4 e P6 sobre educação especial e educação inclusiva, está bastante alinhada com as determinações legais. Isso pode ser percebido em expressões como *perspectiva inclusiva*, *modalidade de educação* e *educação para todos*. Em seu relato, P4 chega a afirmar: “*eu estou conceituando como ela está lá [...]*”. O lugar que P4 se refere como “lá” é a própria legislação.

Pra mim, a Educação Especial é uma modalidade de ensino, assim como traz a LDB, no qual atende um grupo específico que ele descreve. Já quando a gente pensa em Educação Inclusiva, eu acho que é algo mais amplo, porque eu acho que a Educação Inclusiva vai cuidar das demandas desse grupo da Educação Especial. Aí entra as pessoas com deficiência e os outros que a LDB traz, mas ela vai falar sobre todos os grupos que foram historicamente excluídos. (P2, grifo nosso).

A Educação Inclusiva é aquela que começou com a educação para todos: todos tem direito a educação. Aquele lema que foi desde a Declaração de Salamanca, [...] para que todos fossem para a escola regular e convivessem com suas diferenças. E a Educação Especial é aquela... Era... Eu estou conceituando como ela está lá, são aqueles que estão na sala especial, separada da sala com todos os alunos lá, entendeu? Pois é, a Educação Especial é definida como uma sala onde se separam os sujeitos com deficiência física ou motora dos sujeitos que aparentemente não têm nenhuma deficiência. (P4, grifo nosso).

Educação inclusiva é uma perspectiva da Educação Especial. A gente vem trabalhando historicamente dentro de um processo de exclusão, de integração e de inclusão dentro do âmbito de um modelo educacional. A Educação Especial vem para atender as pessoas com deficiência e a inclusão vem para reconhecer que essas pessoas com deficiência devem estar nos ambientes de aprendizado junto às pessoas sem deficiência para que esses ambientes sejam mais favoráveis para a socialização. Então, eu concordo com essa perspectiva da inclusão como perspectiva da Educação Especial incluindo indivíduos com deficiência nos espaços onde estão os que não têm deficiência. (P6, grifo nosso).

De fato a educação especial é uma modalidade de educação, como determinam a LDB (BRASIL, 1996) e a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Interessante notar, que ao mesmo tempo em que os professores negam uma política de governo, ou de estado, eles se submetem a ela. Esse aspecto pode ser verificado na fala de P3, quando afirma:

É... primeiro tem a ver com a questão da legislação. Então, hoje a legislação ela subsidia a inserção das pessoas com deficiência na escola regular. Então, isso é lei. (P3).

Da fala de P3, é possível depreender que a presença dos alunos com deficiência na escola regular, está muito mais vinculada com uma postura do tipo, “vamos aceitar porque agora é lei”, do que por uma questão do direito inalienável à educação.

O AEE é um bom exemplo dessa ambiguidade: os professores reconhecem a efetividade do AEE, ao mesmo tempo em que não extrapolam as determinações legais, no que tange à ampliação do público a ser incluído nesse atendimento. As SRM, na maioria das escolas, têm seu papel reduzido, pois atendem apenas ao público determinado pela política: pessoas com deficiência, transtornos de aprendizagem e altas habilidades/superdotação. Os alunos que não se encaixam nesses grupos, ainda que apresentem dificuldades de aprendizagem, não podem ocupar esses espaços. E isso se deve, em grande medida, ao posicionamento dos docentes que atendem exatamente ao que está prescrito na lei, quando poderiam pensar criticamente e se contrapor, ampliando, na medida do possível, as determinações legais. Daí a importância de uma formação que não secundarize uma teoria de base, pois esta é capaz de fornecer elementos para que as críticas às condições sociais objetivas possam ser feitas, e a mudança, ainda que pequena, no âmbito de cada escola seja possível.

A narrativa de P3 expressa algumas contradições: ao mesmo tempo em que defende a manutenção de instituições especializadas, “veste a camisa da inclusão”. Nesse sentido, é possível inferir, que a inclusão defendida por ele tem características bem delimitadas, indicando quem deve ir para cada espaço: escola regular ou instituições especializadas.

A educação especial abrange não apenas as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas que apresentam necessidades especiais; aí a gente pode também tratar no caso o TDAH, distúrbios de aprendizagem. Então, eu vejo a Educação Especial bem ampla nesse sentido. Mas eu vejo que a Educação Especial ela pode trabalhar não só numa questão de inclusão, mas ela também pode trabalhar nas questões segregadoras. Eu acredito ainda na importância das instituições especializadas que nós temos no nosso país, mas também visto muito a camisa da inclusão que é a equiparação de oportunidades mesmo [ênfase]. Então, as pessoas com deficiências necessitam dessa equiparação de oportunidades, elas precisam ser pertencentes à sociedade, com o direito de ter acesso e permanecer, isso em todos os segmentos. (P3, grifo nosso).

Para colaborar com a análise, vamos resgatar um trecho da narrativa de P3 (grifo nosso), quando questionado sobre a presença de alunos com deficiência matriculados na

escola regular: “*aquela pessoa que não vai ter condições de ter uma absorção educacional escolar, ela realmente necessita das instituições especiais, mas as demais pessoas com deficiência, em minha opinião, elas devem estar na escola*”. Posicionamentos semelhantes ao de P3, que defendem a manutenção de instituições especializadas, geralmente estão relacionados à falta de condições das escolas regulares para receber os alunos com deficiência. O fragmento abaixo expressa essa compreensão:

[...] se a inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema educacional brasileiro, é preciso antes de tudo fortalecer as escolas públicas, para que elas assumam a responsabilidade pelos estudantes que acolhem. **No país, há um grave problema de acesso à escola, para o público alvo da Educação Especial** e a política precisa visar a ampliar as oportunidades educacionais e isso não acontecerá com a extinção de instituições especializadas ou com a mera transferência de alunos que, bem ou mal, já nelas se encontram. (MENDES; MATURANA, 2016, p. 19-20, grifo nosso).

Discordamos das autoras supracitadas, quando afirmam que os graves problemas de educação limitam-se ao acesso dos alunos com deficiência na escola regular. Já apresentamos ao longo deste trabalho, dados que evidenciam o quadro da educação pública no país, relacionados aos altos índices de evasão e repetência, analfabetismo funcional, violência, falta de estrutura; enfim, tanto em termos estruturais, quando pedagógicos, o cenário é bastante desanimador, para todos os alunos. No entanto, isso não pode servir de justificativa, para que os alunos com deficiência permaneçam “protegidos” nas instituições especializadas, acrescentando, outra injustiça: insistir na continuidade da segregação dos alunos com deficiência. O fato é que a chegada desses alunos revelou os problemas da escola regular, que são históricos.

Concordamos com Mantoan (2005, 2011), quando destaca que a resistência de alguns profissionais que defendem as instituições especializadas, se constitui num grande desafio para o combate ao ensino segregado. De acordo com a autora:

Há ainda a considerar os *territórios corporativos* dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. (MANTOAN, 2005, p. 27, grifo da autora).

Vejamos agora os relatos de P5 e P7 e suas concepções de educação especial e educação inclusiva:

A educação inclusiva é algo muito mais amplo. Quando você inclui, busca incluir todos os alunos e aí tendo deficiências momentâneas ou não, tendo deficiências pontuais ou gerais. A Educação Especial, eu acho que está voltada mais pra aquele aluno com uma deficiência e uma deficiência permanente. (P5, grifo nosso).

Mais uma vez eu vou repetir: em função dos poucos anos de reflexão acerca da temática, vamos pensar aqui na Educação Inclusiva, como partindo não da pessoa para ser incluída, mas do todo enquanto sociedade para contemplar as necessidades da pessoa. No que diz respeito à Educação Especial, a minha compreensão vai no sentido de considerar a pessoa diferente. Mas se a gente considera o ser enquanto essência, tem as suas peculiaridades. Logo, todos nós, podemos ser considerados com as nossas características próprias: sejam elas no sentido positivo, dentro do critério de que a sociedade normalmente domina como normalidade, ou não. (P7, grifo nosso).

P5 e P7 são, entre os docentes pesquisados, os que menos têm tempo de trabalho (aproximadamente quatro anos) com a educação inclusiva. Ambos trabalham com orientação de pesquisa com temas na área, e um deles oferece uma disciplina optativa no curso que leciona. Talvez por isso os conceitos apresentados por eles, se mostrem de certa forma, confusos e ambíguos. Isso pode ser percebido, por exemplo, na fala de P5, quando utiliza as expressões “deficiências momentâneas” e “deficiências pontuais ou gerais”; ou, ainda, pela própria afirmação de P7 ao revelar que somente há pouco tempo passou a refletir sobre a temática.

Ainda que existam incompreensões acerca dos conceitos questionados, ainda que existam limites na prática docente em função da não apropriação teórica, o fato é que a chegada dos alunos com deficiência na escola regular tende a mobilizar o esforço dos docentes, no sentido de questionar as práticas enraizadas que insistem em perdurar em nossas escolas. Apesar de algumas inconsistências conceituais, foi possível verificar, no relato de P7, que ele já percebe a influência das determinações sociais, na definição de um padrão de normalidade. Isso não é pouco.

7.3.5.2 A influência do referencial teórico: especial ou inclusiva?

Buscamos entender, em que medida, a compreensão de educação especial e educação inclusiva explicitada pelos docentes pesquisados, está relacionada com o referencial teórico por eles adotado. Para tanto, questionamos quais autores subsidiam as discussões em suas disciplinas.

Vejamos as respostas de P1 e P3:

[...] José Pacheco, Windyz Brazão Ferreira, Theresinha Miranda. [...] também trago alguns autores Peter McLaren, Stainback, vários autores nacionais e internacionais. Temos também Enicéia [Mendes], Capellinni. [...] O professor Félix Dias, que trabalha um pouco com essas dificuldades de aprendizagens. Então, como eu disse, eu não trabalho só fechando para a deficiência em si, mas as dificuldades, os diferentes ritmos de aprendizagens. (P1, grifo nosso).

Bom, eu tenho os que falam mais em nível geral da Educação Especial: professora Enicéia [Mendes], até porque vem da minha formação. Eu gosto do Mazotta, eu gosto da... Algumas coisas da Mantoan. Mas tem Manzini [...]. Gosto muito do Sadao Omote, aqui no Brasil; Davi Rodrigues discute muito Educação Inclusiva em Portugal. Nossa, tem muitos! (P3, grifo nosso).

Os autores citados por P1 e P3 são em sua maioria brasileiros, e tem reconhecimento científico na comunidade acadêmica, já que contribuem com um número considerável de publicações, fruto de suas pesquisas, principalmente no campo da Educação Especial. Mesmo que alguns autores com uma abordagem crítica como Stainback e Peter McLaren, sejam citados por P1, em seu discurso prevalece uma abordagem voltada à educação especial, o que pode ser justificado, pelos outros referenciais adotados.

Já em relação a P3, a maioria dos autores citados, se alinham com a concepção de educação especial, conforme já apontamos na subcategoria anterior. Outra aproximação entre a concepção de inclusão e os autores adotados, pode ser justificada, quando P3 afirma que “*veste a camisa da inclusão*” e ao mesmo tempo defende a manutenção de instituições especializadas. Mesmo que as ideias sejam totalmente contraditórias, elas indicam, de modo geral, uma aproximação com as ideias de Mantoan e Mendes, respectivamente.

Quanto ao referencial teórico adotado por P2 e P3, destacamos:

Vários. Tem a professora Débora Diniz que ajuda bastante. Prieto, a própria Mantoan também. São vários autores que a gente já leu a respeito e que discutem essas questões de deficiência. Alguns dentro de uma linha que a gente trabalha e outros também fora da linha que a gente trabalha, onde a gente tenta problematizar, também conhecer os outros pontos de vista. Então, geralmente a gente tem uma leitura bem diversificada. (P2, grifo nosso).

Teve um livro que eu li da Débora Diniz, que me deu assim, uma consciência dos modelos. E aí que eu fui vendo também, como a gente ainda é apegado ao modelo médico, da deficiência, enquanto problema no corpo e não problemas daqueles que constitui a sociedade. Mais recentemente, a gente tem feito outras leituras que agora não me ocorre. O que muito me marcou foi a leitura desse livro “O que é deficiência”, da Débora Diniz. (P7, grifo nosso).

Embora afirme que adota um referencial teórico diversificado, o relato de P2 é prolixo e confuso. Aponta apenas três pesquisadoras brasileiras, que também têm seu valor reconhecido tanto no campo da Educação Especial, quanto da Educação Inclusiva. Entre as citadas, merece destaque as pesquisas da antropóloga Débora Diniz, única autora citada por P7, que desenvolve projetos de pesquisa sobre bioética, feminismo, direitos humanos e saúde. O seu livro *O que é deficiência?* (DINIZ, 2012) trouxe importantes contribuições para a compreensão e difusão do modelo social da deficiência. Diniz discute ainda, as formas de violência e discriminação a que as pessoas com deficiência são constantemente expostas.

P2 menciona também a professora Mantoan, que tem como eixo principal de suas pesquisas a defesa pela educação de alunos com deficiência na escola regular. Suas ideias foram e ainda são duramente criticadas, especialmente porque tece severas críticas à manutenção de classes especiais e das instituições especializadas:

Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo. (MANTOAN, 2005, p. 28).

Mesmo considerando duas autoras que têm uma concepção de inclusão pautada no respeito e na valorização das diferenças, não conseguimos identificar no relato de P2, referente ao conceito de educação especial e inclusiva, elementos que se aproximassem do pensamento dessas autoras.

Em relação ao referencial adotado, P4³⁵ reconhece que trabalha com autores mais voltados à educação especial, como Skliar, por exemplo. Cita ainda os trabalhos de Piaget e Vygotsky. No que é possível aproximar o trabalho desses teóricos cabe afirmar que ambos são interacionistas e construtivistas. No entanto, em relação ao desenvolvimento, eles têm posicionamentos bastante divergentes: enquanto Piaget, privilegia os fatores biológicos, Vygotsky destaca o papel do ambiente social; se para Piaget a aprendizagem está subordinada às fases do desenvolvimento humano, o outro destaca que aprendizagem e desenvolvimento se processam mutuamente. P4 não detalhou como os conhecimentos desses autores fundamentam sua prática docente. No entanto, diante das abordagens distintas do referencial apontado, é possível inferir que P4 se encaixa numa tendência já apontada em algumas

³⁵ O relato de P4 não foi inserido na íntegra, pois destaca o curso e a área de pesquisa em que o docente atua. Se fôssemos omitir todas essas informações o texto ficaria sem sentido. Fomos fiéis ao que foi dito, tentando evitar a identificação do docente.

pesquisas da área (BEZERRA; FURTADO, 2017; MARQUES et al., 2008; OSÓRIO, 2015; THESING; COSTAS, 2017), ao adotar o referencial teórico com natureza epistemológica divergente, denotando, na prática docente, a ausência de uma linha teórica definida para embasar seus estudos. Esse é um aspecto que não pode passar despercebido na formação, sob pena de os estudos da área continuarem a reproduzir práticas esvaziadas, resumidas a relatos de experiência.

Finalizamos esta categoria, com os relatos de P5 e P6, por serem muito divergentes: enquanto P5 reconhece que não tem um referencial teórico definido, P6 é o único docente pesquisado, que ao longo de toda entrevista, deixou evidente a linha teórica adotada. Vejamos:

Não, não tem nenhuma linha teórica. [...] Inicialmente utilizávamos Mantoan e agora a gente tem utilizado [...] Denise Pletsch. (P5, grifo nosso).

Eu faço discussões de âmbito mais abrangente de inclusão como Rosita Edler, Carlos Skliar e [...]Sasaki. [...] mas a minha base teórica está dentro da perspectiva da corrente dos estudos culturais. [...]. (P6, grifo nosso).

A ausência de um referencial teórico para subsidiar, as pesquisas em educação especial e inclusiva, têm sido apontada como um fator que revela a fragilidade na área, conforme já apontamos nesta seção. Thesing e Costas (2017), mapearam os trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED, no período de 2010 a 2015, revelando “um número expressivo de trabalhos no indicador ‘sem definição pelo autor’” (THESING; COSTAS, 2017, p. 19). Bezerra e Furtado (2017), investigaram os dos trabalhos sobre história da educação especial publicados nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, no período de 2000 a 2015. Um dos resultados corrobora com os encontrados em nossa pesquisa: “[...] encontramos **a não explicitação de um referencial epistemológico e/ou a mera listagem de autores**, isto é, existe a menção de algumas fontes teóricas empregadas, o que não possibilita, todavia, parâmetros de análise ou agrupamento categorial”. (BEZERRA; FURTADO, 2017, p. 18, grifo nosso).

A tendência apontada pelos autores supracitados se confirma em nossa pesquisa, pois dos sete docentes entrevistados, apenas um explicita a linha teórica adotada. Os outros mencionam alguns autores, mas como foi possível verificar, com abordagens teóricas bastante distintas.

7.3.6 Os licenciandos e a educação inclusiva: percepções do professor formador

Conforme apontamos no método, os sujeitos desse estudo são os docentes de cursos de licenciatura de uma universidade pública baiana, que ministram disciplinas ou participam de projetos de pesquisa, ensino ou extensão cujos temas estejam relacionados à educação inclusiva. Nesse sentido, procuramos verificar, pela ótica do professor formador, em que medida os futuros docentes se interessam pela temática da inclusão e quais abordagens despertam maior interesse deles. Essa estratégia possibilitou um duplo retorno: além de indicar a abordagem escolhida pelos docentes para tratar o tema, serviu como parâmetro para verificar a percepção e a receptividade dos alunos, já que em função da delimitação do objeto, não entrevistamos os licenciandos.

7.3.6.1 A receptividade dos licenciandos em relação à educação inclusiva

Questionamos aos docentes pesquisados, se os licenciandos são receptivos às discussões propostas nas disciplinas e projetos em que atuam. P1, P3 e P6 ministram disciplinas obrigatórias relacionadas à educação especial e à educação inclusiva. Vejamos os relatos:

Eu acho que eles são receptivos. Tanto assim, que a minha disciplina tem sido uma das mais requisitadas do Departamento; a disciplina que mais tem alunos matriculados. Eu já tive disciplinas com 57 alunos! [...] Mas assim, em números, poucas disciplinas de Educação Inclusiva ou Especial eu tive um menor público de 27, o menor público foi esse. Então muitos alunos... [...]. (P1, grifo nosso).

Quando a gente vai trabalhar com essas disciplinas, é interessante porque sempre são conteúdos que eles questionam muito. Eles questionam. Até porque, com o processo inclusivo, hoje a mídia fala mais sobre a questão do preconceito, de uma abordagem geral para outras minorias, mas também pra área de deficiência. hoje, com o fato de ter pessoas com deficiência mais inseridas na comunidade, então tem sempre algum relato que eles pedem para tirar dúvidas, que eles querem colocar como exemplo. Então, a gente percebe, realmente, um interesse nessas disciplinas. (P3, grifo nosso).

A minha disciplina, eu não sei se por uma perspectiva muito pessoal, mas eu acredito que essas disciplinas voltadas para inclusão, e eu incluo a [a disciplina que ele leciona] como uma disciplina inclusiva. Ela tem um viés muito social. então, esse peso que a sociedade às vezes carrega sobre tratar as pessoas com deficiência como coitadinhos, ou como pessoas que são incapazes e tal, isso é desconstruído na disciplina e eles acabam tendo uma

visão bem diferente [...]. Então há uma receptividade muito boa, muito positiva com relação ao conteúdo prático, principalmente. As discussões teóricas vão dar uma base muito, muito interessante para o que a gente leva para a prática. Dessa prática, dentro das atividades que a gente propõe, de levar aquilo que a gente aprende em sala de aula pra um campo mais social, para as escolas [...], para as empresas onde os alunos trabalham, para as famílias. Então, eu sempre tento trabalhar com metodologias em que o conteúdo que a gente aprende teoricamente e de forma prática em sala de aula, eles multipliquem isso fora da sala de aula. Então, isso para eles acaba tendo uma receptividade muito boa. (P6, grifo nosso).

Houve unanimidade nas falas dos docentes a respeito do interesse dos licenciandos pela temática da inclusão. Na fala de P1, esse interesse foi expresso pelo número de alunos matriculados na disciplina.

Para P3, a relevância da disciplina para os alunos pôde ser percebida pelos questionamentos feitos por eles. Um aspecto fundamental identificado no relato deste docente, diz respeito ao fato de o tema preconceito ter sido citado. De forma intencional, as questões da entrevista foram elaboradas de modo que este tema não fosse explicitado e, até esse momento do trabalho, pouco foi dito, pelos professores pesquisados, sobre o preconceito. Essa ausência, embora seja um indicador para nossa pesquisa, parece ser recorrente em outras, pois, como já apontamos no capítulo II, o preconceito não tem sido um tema de interesse nas publicações de periódicos importantes da área.

Esse dado, ao mesmo tempo em que é revelador, também é preocupante, pois as formas de violência contra as pessoas com deficiência, só podem ser combatidas, na medida em que os mecanismos sociais e psíquicos que geram o preconceito puderem ser estudados, compreendidos e amplamente discutidos. Dessa maneira, o relato de P3 revela um elemento significativo para este estudo, que pode ser reconhecido no silenciamento dos outros participantes, em relação à abordagem de um tema de fundamental importância.

Além disso, P3 indica que o foco das discussões, se amplia para outras minorias, sugerindo que a abordagem de sua disciplina se aproxima de uma concepção inclusiva de educação. Esse dado aponta para uma contradição, já que em outros momentos da entrevista, suas concepções indicaram uma aproximação com a proposta da educação especial. Esse fato pode ser corroborado, pelo próprio relato do docente, ao defender a manutenção de instituições especializadas, como o espaço ideal para alunos com deficiência. Vamos resgatar um trecho de seu relato, para facilitar a compreensão:

Eu sou muito a favor da inclusão, eu trabalho, eu estudo pra essa área. Eu não acho que é para todos, tá? Eu ainda defendo, eu sou daquela linha que

aquela pessoa que não vai ter condições de ter uma absorção educacional escolar, ela realmente necessita das instituições especiais. (P3, grifo nosso).

Talvez a discussão sobre preconceito e outras minorias venha à tona, pelas demandas da própria turma, já que a ementa da disciplina que P3 leciona, não aponta em nenhum momento, para esse tipo de discussão. Ao contrário, é voltada predominantemente, para uma abordagem médica da deficiência. Conforme mostramos antes, o estudo da disciplina enfatiza temas como, por exemplo, “o *excepcional e suas relações sociais e a reflexão sobre consciência do corpo ‘deficiente’*”.

Se, a nossa hipótese sobre o interesse dos alunos em trabalhar com temas sobre preconceito, por exemplo, for verdadeira, essa é uma boa oportunidade para que a disciplina seja reorganizada e para P3, que terá a possibilidade de inserir abordagens que possam colaborar com sua própria formação e a de seus alunos sobre como as condições sociais objetivas estão relacionadas às diversas formas de exclusão a que somos constantemente submetidos. A universidade não pode se eximir de um debate “sobre a sociedade que por meio de suas instituições nos tornam o que somos”. (CROCHÍK, 2015b, p. 30).

Outro aspecto da fala de P3 que merece análise, diz respeito a uma tendência verificada nos processos educativos, uma aprendizagem centrada em exemplos. Ao final do excerto acima apresentado, P3 afirma:

Hoje, com o fato de ter pessoas com deficiência mais inseridas na comunidade, então tem sempre algum relato que eles pedem para tirar dúvidas, que eles querem colocar como exemplo. (P3).

Obviamente, não estamos afirmando que esse é o caso da disciplina ofertada por este docente, até porque não temos elementos para sustentar tal afirmação. Os exemplos são bem vindos, quando servem para aproximar a teoria, ou para ilustrar determinada situação. No entanto, convém ressaltar que discussões centradas em exemplos, em opiniões, ou em relatos da prática, secundariam o lugar da teoria. Para Adorno (2008b):

[...] O que realmente está acontecendo é que, concomitantemente à crescente crença nos “fatos”, a informação tende a substituir a penetração e a reflexão intelectuais. O elemento de “síntese” no sentido filosófico clássico parece estar cada vez mais ausente. De um lado, existe uma riqueza de material e de conhecimentos, mas a relação é muito mais formal e classificatória do que passível de proporcionar uma abertura de fatos supostamente inflexíveis por meio da interpretação e da compreensão. A dicotomia rígida, mantida em escolas filosóficas muito influentes hoje em dia, entre o formalismo lógico e um tipo de empirismo que vê toda teoria apenas como a expressão de expectativas a serem realizadas por dados que devem ser encontrados

posteriormente é um sintoma dessa situação intelectual [...]. (ADORNO, 2008b, p. 184).

O relato de P6 está bastante alinhado com a perspectiva teórica por ele adotada e que pôde ser percebida ao longo de toda a entrevista. Cabe destacar a ênfase dada à teoria na condução da disciplina, quando afirma que “*as discussões teóricas vão dar uma base muito, muito interessante para o que a gente leva para a prática*”. Diferentemente do que P3 relatou, é a teoria que serve de base para a prática dos alunos de P6. Outro trecho da narrativa de P6, merece destaque:

[...] Então, esse peso que a sociedade às vezes carrega sobre tratar as pessoas com deficiência como coitadinhos, ou como pessoas que são incapazes e tal, isso é desconstruído na disciplina e eles acabam tendo uma visão bem diferente. (P6).

P6 reconhece que a produção dos estereótipos é fruto dessa sociedade que categoriza e exclui e, acredita que as discussões proporcionadas pela disciplina têm potencial de desconstruí-los. Se, como afirma Crochík (1996), o “estereótipo é um produto cultural e para existir ele precisa que os indivíduos se apropriem dele” (CROCHÍK, 1996, p. 56), a formação tem papel decisivo, pois além de proporcionar a experiência, pode desvelar como os mecanismos psíquicos e as condições sociais objetivas estão imbricadas e, se relacionam com a produção e a manutenção dos estereótipos.

P2, P4 e P5 não têm disciplinas específicas, mas discutem a inclusão em projetos de pesquisa e ensino, ou ainda no Estágio Curricular. Eles também afirmam que há interesse dos alunos em projetos e pesquisas relacionados à inclusão:

*Agora a gente percebe uma procura. Antigamente você nem ouvia falar. Hoje por fruto de um trabalho que está sendo desenvolvido há um tempo, então os alunos estão mais interessados em saber informações a respeito, então hoje eles se interessam, eles perguntam. **Embora a gente não tenha nenhuma disciplina, mas sempre aparece alguém perguntando sobre essas questões.** Então, eu acho que aumentou bastante o interesse deles. (P2, grifo nosso).*

Eu ministro disciplinas que não discutem esse tema de forma específica, mas quando eu voltei da Pós-Graduação, eles me perguntam sobre a minha pesquisa. [...] Então, alunos de outros cursos ficam curiosos para saber que temática é essa, como se processa essa temática. Alguns alunos têm me procurado agora, ultimamente, já que eles estão vendo alguns professores trabalhando na Educação Inclusiva, [...] têm me procurado para fazer mestrado nessa área, tem aumentado a procura nessa área [...]. Têm também procurado outro professor do Departamento, tem havido certa procura por essa demanda sim. Eu não posso dizer que não tem havido, tem havido sim. (P4, grifo nosso).

Sim. Até então, estão sendo muito receptivos, porque eles percebem essa nova necessidade. Então, se tem essa necessidade na escola, eles querem ter uma mínima formação para quando estiverem na sala de aula, saber como se comportar, como abordar isso na sala de aula. (P5, grifo nosso).

De início, destacamos o papel do professor que proporciona espaço para abrigar discussões referentes ao tema em questão, mesmo que as ementas das disciplinas que lecionam não tenham tal abordagem, bem como as demandas trazidas pelos licenciandos.

Para P5, o interesse dos futuros professores pelo tema está associado às demandas futuras da profissão. Embora esta seja uma preocupação legítima, os assuntos relacionados à educação das pessoas com deficiência não se limitam ao “saber como se comportar”, ou ainda à escolha desta ou daquela técnica para a abordagem de determinados assuntos. O esperado seria que a formação concebesse a educação das pessoas com deficiência e de outras minorias, relacionada aos direitos humanos.

As narrativas de P2 e P4 relacionam o interesse dos alunos, ao trabalho que vem sendo realizado pelos próprios professores, pois conforme já destacamos anteriormente, os pesquisados foram unânimes em afirmar que os cursos onde atuam não promovem espaços de discussão para questões referentes à educação inclusiva.

Compete informar que P2 e P4 têm experiência com projetos de ensino, entre eles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi citado, como um Programa que tem um grande impacto na formação de professores. A fala de alguns professores revelou o potencial do PIBID na inserção das discussões sobre Educação Inclusiva. Nesse sentido, merecem destaque as ações realizadas pelo Projeto na instituição investigada.

Os objetivos do PIBID se articulam com mecanismos que buscam possibilitar, aos alunos de licenciatura, uma construção profissional docente pautada na reflexão e discussão de experiências concretas, bem como preencher as lacunas existentes nos cursos de formação inicial de professores. Além disso, o Programa tem a intenção de incentivar os licenciandos a optarem pela carreira docente, permitindo a construção da identidade profissional desde o início do curso, tendo em vista os desafios que serão enfrentados quando ingressarem na carreira docente (BRASIL, 2010).

De acordo com a narrativa de P2, ao ingressarem no Projeto, os alunos já têm ciência que irão trabalhar com alunos com deficiência, ou seja, escolhem viver essa experiência. Ainda segundo P2, os licenciandos participantes do PIBID desconstruem a concepção negativa já disseminada anteriormente por seus colegas e passam a perceber o aluno com

deficiência como um sujeito de possibilidades, reelaborando os seus conceitos. Isso pode ser verificado, pela seguinte afirmação:

[...] Agora eu acho que o grande ganho é porque ele acaba, de certa parte, destruindo essa ideia que os outros colegas têm. Porque na hora que ele passa a ter essa experiência, na hora que ele conhece o aluno com deficiência, que ele vê a potencialidade daquele aluno. Então ele começa a falar para o colega dele que não é bem assim, não. (P2, grifo nosso).

Sabemos que a formação voltada à experiência pode colaborar para a construção do *eu* mais estruturado, que a partir da identificação com o outro, pode se diferenciar. Essa identificação é possibilitada pela experiência e, mesmo que esta não garanta a eliminação do preconceito, pode favorecer a reflexão sobre suas causas. Nessa perspectiva, a experiência traz em si possibilidades de autonomia e emancipação.

7.3.6.2 A abordagem da educação inclusiva nas licenciaturas pesquisadas: o que interessa os alunos?

Questionamos aos docentes, qual abordagem trabalhada nas disciplinas e/ou projetos, mais desperta a atenção dos licenciandos.

Para P2, P3 e P4 as características físicas e as dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência, são os aspectos que mais interessam e/ou despertam a curiosidade dos licenciandos. Vejamos o relato de P3:

Eu vou falar não de uma forma científica, mas eu percebo quando fala em Síndrome de Down é onde eles mais perguntam. Até porque, a Síndrome de Down ela aparece mais, não é? Não mais, mas a gente na rua ...um cadeirante já é mais difícil. Então, nesse sentido. Mas eles perguntam muito sobre a Síndrome de Down. (P3, grifo nosso).

Convém lembrar, que dos três professores acima citados, apenas P3 ministra disciplina obrigatória. P2 e P4 atuam em projetos de ensino relacionados ao objeto de pesquisa. Essa informação é relevante na medida em que entendemos que no caso de uma disciplina, a ementa tem papel fundamental, ainda que o docente tenha autonomia para ajustá-la de acordo com as necessidades formativas da turma.

Se pensarmos no atual contexto sociopolítico, é compreensível, aliás, é necessário que alguns cursos, apesar de suas ementas, devam ser atualizados. A título de exemplo, poderíamos pensar na questão da autonomia universitária, que vem sendo duramente atacada. Isso não quer dizer que o conceito de autonomia tenha sido modificado; no entanto, é preciso

problematizar os fatores que determinam o porquê do conceito ser desconsiderado, ou interpretado de tal forma, que passe a expressar justamente o que ele não é.

Por sua vez, os cursos de Direito no Brasil, possivelmente devem estar repensando pontos basilares, já que ultimamente, o ordenamento jurídico, tem sofrido alterações significativas em sua interpretação. Nesse sentido, uma ementa, ainda que tenha papel determinante para uma disciplina, não pode ser pensada de forma acrítica, a ponto de não ser reconfigurada. Por outro lado, também não devem ser modificadas continuamente, a depender do contexto, de modo que a teoria seja desconsiderada, pois a teoria tem em si um elemento histórico que deve ser preservado e respeitado.

Diante do exposto, cabe ao professor uma tarefa primordial: reconhecer o valor e o lugar da teoria, ao mesmo tempo em que deva ser capaz de problematizá-la.

Dito isso, retomaremos o relato de P3 que afirma que os seus alunos têm interesse particular pelas pessoas com síndrome de Down. Será que esse interesse é fruto da condução dada à disciplina, pelos indicativos apontados na ementa, ou decorre da solicitação dos próprios licenciandos, independentemente da proposta da disciplina? Apresentaremos um trecho da ementa para facilitar a análise:

*Conceito. Causas. Consequências. Análise do **portador** de deficiência no ensino regular. O **excepcional** e suas relações sociais. [...]* (TRECHO DA EMENTA DA DISCIPLINA MINISTRADA POR P3, grifo nosso).

Conforme afirmamos, a ementa da disciplina ministrada por P3 tem um foco nos conceitos, causas e consequências da deficiência e isso está relacionado ao fato de ser uma disciplina de educação especial.

Destacamos o fragmento “o excepcional e suas relações sociais”. De acordo com Sasaki (2002), o termo excepcional foi amplamente utilizado entre as décadas de 1950 a 1970 para fazer referência às pessoas com deficiência intelectual. Aqui no Brasil, o referido termo continua nomeando, apesar do seu desuso, uma das instituições especializadas de grande influência na educação das pessoas com deficiência intelectual: a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). É inegável, considerando a abrangência de sua atuação, que haja influência da referida Associação, na manutenção do termo, visto que muitas pessoas ainda relacionam o termo excepcional às pessoas com Síndrome de Down.

Ante o exposto e retomando o relato de P3, talvez não seja fortuito o interesse dos alunos pelos conhecimentos relacionados às pessoas com síndrome de Down, já que a própria estrutura da disciplina e as concepções que o docente defende (como a manutenção das

instituições especializadas, por exemplo), os direcionam para isso. P3 também afirma que “*a síndrome de Down aparece mais*”, o que pode indicar o fato de estes alunos estarem matriculados nas escolas regulares, o que lhes dá maior visibilidade. Apesar de a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares ter aumentado – de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2017a), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns – não existem dados específicos sobre cada deficiência.

Além disso, existem outros fatores que podem estar relacionados a este interesse, ou a uma maior visibilidade das pessoas com síndrome de Down, como relatou P3. Barros (2005) analisou aspectos do discurso da campanha em favor da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Para tanto, analisou a propaganda do governo federal, em especial, a peça publicitária, “*toda criança tem direito à escola*”, lançada no início do ano 2000. Entre os resultados encontrados, Barros (2005) destacou que, como as entidades assistenciais deram muita evidência à síndrome de Down, as diretrizes da política educacional para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, pareceram se aplicar mais a esta síndrome. Ademais, e ao que cabe a esta análise, a autora sublinhou:

Além disso, considera-se também, que não apenas o senso comum associa síndrome de Down e deficiência mental a condições quase sinônimas e mutuamente recíprocas, **o que dá à síndrome de Down o valor de símbolo da deficiência mental, como a Síndrome de Down é o tipo de deficiência mental para o qual a inclusão é efetivamente exequível.** (BARROS, 2005, p. 126, grifo nosso).

Outra possibilidade a ser considerada, a partir da fala de P3, pode estar relacionada a determinadas crenças consolidadas, sobre as pessoas com síndrome de Down e que quase sempre estão associadas à incapacidade dessas pessoas. A pesquisa realizada por Silva, Santos e Dourado (2014) verificou as condições gerais de inclusão de quatro escolas regulares, duas particulares e duas públicas, no município de Salvador. Um dos resultados encontrados nesta pesquisa, diz respeito, justamente às crenças de uma das professoras pesquisadas, sobre as pessoas com síndrome de Down. De acordo com as autoras:

Identificamos também nas concepções das professoras algumas crenças naturalizadas, como quando a professora da Escola Particular 1 afirma que “*os downs adoram namorar*”, identificando na aluna com Síndrome de Down uma sexualidade diferenciada; “*eles nunca serão vistos como pessoas normais, que na realidade não são. Eles vão sempre ter amizades limitadas, trabalhos limitados*”. Percebe a aluna como incapaz de fazer o que os colegas são capazes de fazer. O descrédito diz respeito à possibilidade de aprender, levando-a a reduzir o estímulo e os recursos para a aluna e, dessa

forma, internalizando, em ambas, a incapacidade idealizada. (SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014, p. 61, grifo das autoras).

Diante do que foi apresentado até aqui, é possível afirmar que uma série de motivos pode colaborar para que os alunos de P3 tenham interesse particular pelas pessoas com síndrome de Down. Os dados indicam também a fragilidade da formação, centralizada numa abordagem que limita as pessoas com deficiência ao seu estereótipo.

A narrativa de P2 traz elementos relacionados tanto à abordagem da educação inclusiva – quando trata de demandas relacionadas às minorias em geral – quanto da educação especial. No entanto, o docente afirma que os conhecimentos referentes aos alunos com deficiência visual e surdez são os que despertam a atenção dos licenciandos.

É... Geralmente quando a gente vai trabalhar, eu falo das questões das minorias de uma forma geral, mas os aspectos relacionados ao grupo da educação especial é o que chama mais atenção, principalmente os alunos com deficiência sensorial. Principalmente os casos de alunos com deficiência visual e alunos com surdez, porque eles sentem... Eles encontram esse público, eles são facilmente identificados, ao contrário de um aluno com deficiência intelectual, então tá visível. E aí isso, geralmente eles trazem mais para dentro da sala de aula, porque eles ficam perdidos, sem saber como lidar com esse indivíduo, então é uma das coisas que aparece mais. (P2, grifo nosso).

Mais uma vez, foi possível perceber que a visibilidade do grupo dos alunos com deficiência é um fator que justifica a abordagem do tema. Ademais, o fato de serem “facilmente identificados”, conforme P2 afirmou, reforça a ideia dos estereótipos. É certo que, como Adorno (2008b) afirma, “o que importa é a aparência das pessoas, e não o que elas são. A ideia de que tudo é um meio para um fim acaba com qualquer vestígio de coisas que existem por si mesmas”. (ADORNO, 2008 b, p. 122).

Outra vertente de análise, que pode ser extraída no final do relato de P2, está relacionada à necessidade que os licenciandos têm de aprender sobre determinada deficiência, para “lidar com esse indivíduo”. A ideia predominante é que basta uma série de técnicas ou de conhecimentos específicos, para que haja garantia de sucesso na educação das pessoas com deficiência. Nesse cenário, demandas fundamentais, como o respeito às diferenças, e as especificidades necessárias ao direito de aprender, são ignorados.

Os dados apontam que as características negativas das pessoas com deficiência se sobrepõem, em razão das potencialidades desses sujeitos, aspecto que não foi relatado por nenhum docente até aqui. O relato de P4 reforça tal afirmação:

[...] o que mais impacta os alunos da licenciatura são as dificuldades e não as facilidades deles [os alunos com deficiência] aprenderem, mas sim as dificuldades deles se inserirem na turma, deles acompanharem a turma. Outra coisa que os alunos falam também que não são apenas esses alunos com... - digamos com “deficiência” [ele fez o símbolo das aspas com gesto] que eu não uso muito, esse termo eu não gosto de falar - que tem dificuldades de aprendizagem, os outros também têm [...] Mas o que mais impacta eles são as dificuldades e não sucessos em aprender. (P4, grifo nosso).

Ainda que os aspectos negativos se sobreponham, não podemos deixar de citar uma informação importante trazida por P4, quando declara que os licenciandos reconhecem que as dificuldades de aprendizagem não são exclusividade dos alunos com deficiência.

Há uma tendência, quase institucionalizada, de haver um determinado grupo de alunos que é responsável pela descaracterização e pelo insucesso da escola. Esse grupo é encabeçado pelos alunos com deficiência, mas não se resume a eles: têm os alunos problemáticos, os pobres, aqueles cujos pais não se responsabilizam por sua formação, os imigrantes, os desinteressados, os indisciplinados; enfim, a lista é grande. Para que e para quem serve a escola, afinal? Quem é, ou qual é o perfil de aluno esperado pela escola? Até que ponto a formação não reforça esse modelo idealizado de aluno? Silva (2009), nos ajuda a pensar essas questões, quando afirma:

O que parece predominar nas práticas dos professores é uma visão homogênea que considera os alunos como idênticos nos seus saberes, condições e necessidades. Embora a diferença seja visivelmente um fato negado no cotidiano da sala de aula, esse tipo de concepção desconsidera o factível e idealiza um padrão [...]. Com essa visão enrijecida, os professores se sentem paralisados diante do imprevisível, nas situações de resistência, de silêncios e reações consideradas estranhas. [...]. (SILVA, 2009, p. 191).

Por outro lado, não é possível desconsiderar como o movimento pela educação inclusiva, apesar de todos os obstáculos, tem possibilitado, além de uma maior visibilidade aos alunos em situação de inclusão, o despertar de um pensamento que questiona e problematiza o papel da escola. Talvez por isso, alguns professores entrevistados, conforme destacado no relato de P2, tenham sinalizado que o interesse dos seus alunos por conhecimentos referentes à educação das pessoas com deficiência esteja atrelado à urgência de saber mais sobre, para trabalhar com. Essa perspectiva também foi observada na narrativa de P7:

Eu vou me referir primeiro à disciplina: a nossa parte na disciplina, a minha responsabilidade era trabalhar com algumas situações, vamos dizer assim, de doenças em que a gente poderia caracterizar pra pessoa conhecer qual a característica. Mas eu observava que a preocupação dos

alunos, ou a necessidade maior, a demanda deles era pensar em como organizar o que é dito, é ensinado [na área que o professor atua] para ir pro concreto do material, que esse é o nosso grande desafio. Se eu tenho que ensinar determinados conteúdos e, por exemplo, para um aluno não vidente ou com baixa visão, eu preciso fazer com que... ajudá-lo a construir a imagem mental daquilo que eu to ensinando[...]. Então... a gente observa, que era a necessidade da construção do concreto para poder trabalhar com os alunos. Como é que eu posso ensinar com mais eficiência. (P7, grifo nosso).

O início da narrativa de P7 destaca o trabalho pedagógico pautado pelo modelo médico da deficiência, confirmando uma tendência amplamente difundida por outras pesquisas (CROCHÍK et al., 2011; DIAS et al., 2013; LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013; MANTOAN, 2015; MATTOS, 2014; MENESES; PEDROSSIAN, 2013; MICHELS, 2005, 2006 ; PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016; SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014).

No entanto, pelo que o docente afirma, os licenciandos demonstraram preocupação em pensar as maneiras como tornar o conteúdo da disciplina acessível aos alunos com deficiência. Embora a preocupação seja legítima, no final do relato P7 destaca a “*necessidade da construção do concreto para poder trabalhar com os alunos. Como é que eu posso ensinar com mais eficiência*”. O discurso que defende a eficiência na educação é alinhado às políticas neoliberais, colaborando para uma formação que secundariza a aprendizagem dos conhecimentos, em nome de técnicas voltadas ao “como ensinar”. Resultado semelhante foi identificado em pesquisa realizada por Costa (2015c):

Os resultados revelaram tanto a fragilidade na formação docente quanto na superação de atitudes que ainda permitem a segregação na escola pública, observando-se que as professoras, mesmo quando favoráveis à inclusão, **demonstram aprisionamento à formação e atuação docente para adaptação social e reprodução de métodos/técnicas de ensino [...]**. (COSTA, 2015c, p. 15, grifo nosso).

Os dados acima, confirmam o impacto de uma formação que elege as técnicas, em detrimento da aprendizagem de conhecimentos. Enquanto a universidade não priorizar um conhecimento humanizado, pautado no respeito e considerando os limites das pessoas com deficiência, como algo que não os inferioriza, esse tipo de discurso irá se multiplicar nas escolas para onde esses professores irão, reafirmando o desejo de ser um professor que quer incluir, mas não sabe como, que não dispõe de técnicas para, como se a educação inclusiva se resumisse a isso. E nesse descompasso, o que supostamente se deseja, não é efetivado, pois os aspectos que fragilizam a formação, quase não são problematizados, obstando qualquer possibilidade de transformação. Interessante notar, que ao longo da entrevista, P6 buscou

destacar o lugar da teoria não em oposição à prática, sempre evidenciando a importância de ambas. Sobre o que mais desperta a atenção dos alunos, ele destacou:

Dentro da perspectiva teórica eles ficam um tanto deslumbrados por alguns mitos que ao longo do tempo foram construídos sobre as pessoas com deficiência, algumas nomenclaturas que não são mais atualizadas. Então, eles ficam logo em princípio, meio em choque porque aprenderam a reconhecer e a enxergar as pessoas com deficiência de uma forma e [...] a gente enxerga de outra forma hoje, isso no campo teórico. E no campo prático, a possibilidade de comunicação. Aquilo que eu apresento, as barreiras que as pessoas [...] enfrentam que é impressa pela própria sociedade. [...] Então os meus alunos sempre gostam muito da perspectiva prática de poder se comunicar não é, e levar essa comunicação de uma forma mais inclusiva. (P6, grifo nosso).

A deficiência, como fenômeno social construído, sempre esteve cercada de mitos e crenças e, é preciso reconhecer que ainda hoje em muitos programas de formação inicial e continuada de professores há uma preocupação para sua desconstrução. Para Amaral (1995), é fundamental resgatar a deficiência de uma interpretação supersticiosa/preconceituosa. Essa importância também é reconhecida por Silva, Santos e Dourado (2014), quando afirmam que “as crenças e experiências conformam expectativas” (SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014, p. 62).

Não encontramos nas ementas, nem nos Projetos Acadêmico Curriculares (PACs) dos cursos pesquisados, nenhum conteúdo ou recomendação sugerindo esse tipo de abordagem. Contudo, é possível inferir que se não há orientação dos cursos, esta pode ser uma demanda trazida pelos próprios alunos, ou pelo entendimento dos próprios docentes. Assim, foi percebido no relato de P6, como um ponto relevante que contribui para a desconstrução de determinados estereótipos. Nesse mesmo sentido, P1 destacou que os aspectos referentes aos processos excludentes que, desde sempre marcaram a vida das pessoas com deficiência, é um ponto que chama atenção dos seus alunos:

Eu percebo que é essa história, não é? Porque eu trago assim, de uma forma realista, que eu não procuro esconder essa parte negativa da história que é real da exclusão e da expulsão do deficiente da sociedade. (P1).

Reconhecemos que os cursos de formação constituem um espaço fundamental para o resgate da história das pessoas com deficiência, sobretudo porque, mais do que retratar os mitos e superstições, o que representa, principalmente, é uma trajetória de violência e exclusão que não pode, nem deve, ser esquecida.

A história também é importante porque desvela as lutas travadas, que foram e são fundamentais para a conquista e manutenção dos direitos alcançados até aqui. Especialmente

agora, diante do cenário sociopolítico em que o país se encontra, em meio à retirada de direitos e ao ataque à democracia, bem como na ausência de reflexão em que estamos mergulhados. Não é fortuito que a compreensão dos direitos humanos, bem como o questionamento de sua validade, esteja sendo atacada, e o seu conceito venha sendo constantemente confundido com direitos de bandidos. É necessário reconhecer que esse tipo de pensamento tem relação estreita com o preconceito contra grupos que historicamente foram marginalizados. Mais uma vez recorremos a Adorno (2008c), que colabora com esta discussão, quando afirma:

[...] Na sociedade repressiva o próprio conceito do ser humano é a paródia do retratável. Faz parte do mecanismo da “projeção pática” que os detentores do poder enquanto homens só se dão conta da sua própria imagem especular, ao invés de refletir o humano justamente como o diferente. O assassinato é então a tentativa de sempre de novo distorcer como se fosse razão a insânia dessa percepção falsa mediante uma insânia maior: o que é ser humano sem ser visto com o tal é convertido em coisa, para que não possa refutar no menor gesto o olhar maníaco. (ADORNO, 2008c, p. 101).

Se a formação está subordinada à ideologia de dominação que nos imobiliza e impossibilita que a crítica à própria ideologia seja feita, o que nos resta? Se a formação já não é capaz de nos conduzir à emancipação, que seja possível, pelo menos, a luta para a construção do pensamento independente, capaz de manter em nós a humanidade necessária para lutar por direitos que são nossos. Adorno (1995) não nos deixa esquecer que o extremismo é uma forma de barbárie, e que “o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 1995c, p. 117), são suas formas de manifestação. Se a formação não é capaz de reconhecer que a situação atual se assemelha com a barbárie denunciada por Adorno (1995l), pouco poderá ser feito.

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. 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 se adaptar à situação existente, se conformar;** precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (ADORNO, 1995l, p. 43, grifo nosso).

Entendemos que os espaços de formação, podem se constituir como um dos espaços possíveis de resistência e crítica; uma possibilidade de se contrapor ao modelo que impede a afirmação da diferença. Assim, o chamamento de Adorno (1995) nos inspira para colaborar com uma formação para a denúncia das condições que nos aprisionam. Talvez esse seja um caminho possível, e isso não é pouco.

7.3.6.3. Expectativa dos docentes em relação à atuação dos futuros professores: há esperança?

Os obstáculos que se apresentam para pensar uma formação crítica, onde os futuros professores consigam romper com as prescrições da técnica e possam enveredar por um caminho de respeito e atenção às especificidades de *todas* as pessoas, como condição fundamental e diretamente associada ao direito de aprender, talvez seja uma utopia.

Já sabemos que em relação às várias formas de violência, especialmente no tocante ao preconceito, já temos dados suficientes que identificam que a escola não tem cumprido a sua função, apesar de um sem-número de pesquisas que apontam possibilidades de enfrentamento.

Se já temos indícios, se já sabemos o que pode ser feito, e a educação inclusiva é uma alternativa que tem se mostrado capaz de uma educação mais humanizada, porque não o fazemos? O que impede a formação de se contrapor às tantas formas de violência, sobretudo àquelas que têm no preconceito sua face mais cruel? Racismo, homofobia, xenofobia, antissemitismo, misoginia, violência baseada em diferenças de classes, contra pessoas com deficiência, enfim, intolerância, desrespeito e exclusão para todos aqueles que não se encaixam ou que querem romper com o que os aprisiona. Recorremos a Adorno (2008b), para nos ajudar com essa questão:

Os processos intermediários entre o controle social e o indivíduo tendem a desaparecer, e **o indivíduo, mais uma vez, tem de obedecer ao veredicto direto dos grupos que dirigem a sociedade**. Pode ser que o que se sente hoje seja essa crescente obviedade da dependência, e não um crescimento da dependência *per se*, e que ela seja responsável pela preparação da mente dos indivíduos para a astrologia, bem como para crenças totalitárias. Paradoxalmente, uma quantidade maior de discernimento pode resultar em uma reversão para atitudes que prevaleciam muito antes da alvorada do capitalismo moderno. **Pois, ainda que as pessoas reconheçam sua dependência e manifestem, até com certa frequência, a opinião de que são meros fantoches, lhes é extremamente difícil encarar essa dependência de frente. A sociedade é feita daqueles que ela abarca.** (ADORNO, 2008b, p. 175, grifo nosso).

Não obstante, e sabendo dos limites da formação, mais especificamente, da formação universitária, questionamos aos docentes pesquisados qual a expectativa em relação à atuação dos futuros professores, na construção de uma escola inclusiva, considerando o que foi discutido pelas disciplinas ou projetos em que os docentes atuam.

Adiantamos que, ao falarem dos seus alunos, alguns professores falaram de si e de como as pesquisas, os estudos e o trabalho com pessoas com deficiência, têm impactado sua própria formação. Esse foi o caso de P2, conforme veremos em sua narrativa:

Ah, minha expectativa é muito positiva! Porque se não for positiva, eu desisto. Eu preciso acreditar que vai ser diferente, que a gente está plantando a semente pra que as coisas sejam diferentes. E aí tem uma coisa positiva: nós tivemos um aluno que formou recentemente, que tá atuando na Educação Básica. Na sala que ele está, não tem aluno com deficiência, mas a questão da gente discutir essas questões da diferença, ele já tem um olhar completamente diferente para os alunos. Então ele mandou recentemente pra mim um depoimento, falando sobre a influência do projeto nisso, essa sensibilidade que o projeto despertou nele, independente de ser aluno com deficiência ou não. (P2, grifo nosso).

P2 continua seu relato, falando de como esse trabalho é realizado no projeto onde atua:

[...] Então, como a gente discute muito essa questão da diferença, de que as pessoas não são iguais, independente de terem ou não deficiência; que a gente precisa também estar preocupado com o outro. Que ali é um sujeito, é uma pessoa e que a gente trabalha com pessoas. Então, hoje eles [os licenciandos] falam de preocupações que não tinham antes com os alunos e, que hoje eles passaram a ter, independente do aluno ter ou não deficiência. Então, esses depoimentos fazem com que a gente acredite que realmente vai ser diferente e isso acaba motivando muito mais o trabalho da gente. Então, eu tenho certeza que cada vez que você fala isso dentro da sala de aula e eu costumo insistir muito...Trago muito para essa questão do sujeito mesmo, dele pensar o aluno como pessoa. (P2, grifo nosso).

A pesquisadora interrompe a entrevista e questiona o entrevistado se os licenciandos não percebiam os alunos da escola como sujeitos, como pessoas:

[...] Eu tive a oportunidade de fazer uma disciplina [na pós-graduação], ligada à área de deficiência que a gente teve a oportunidade de discutir algumas coisas específicas em relação à deficiência, mas também de cunho geral mesmo, dessas relações de direitos humanos. Eu acho que isso acabou fortalecendo, então eu acho que eu tinha um incômodo, que exatamente eu não sabia o que era. Depois desses conhecimentos, eu acho que a coisa foi clareando mais, então me ajudou muito. Então, por exemplo, essa questão ganhou uma importância tão grande quanto os próprios conteúdos e que antes não tinha. Antes, não precisava, era conteúdo; a preocupação, a discussão era conteúdo. Então dentro desse projeto é outra discussão: os conteúdos eles têm seu papel, porque eles estão na escola para aprender

algum tipo de conhecimento, mas o projeto é voltado ao sujeito. [...] Então eu acho que isso traz uma diferença. (P2, grifo nosso).

Se a formação falha quando não considera as condições sociais objetivas e os limites das próprias instituições – especialmente ao que interessa a nossa análise, a escola e a universidade – por outro lado, ela pode despertar atitudes e novas possibilidades de trabalho, mesmo diante de questões que parecem óbvias, ou que deveriam ser basilares ao trabalho do professor.

Isso pode ser percebido no relato de P2 quando revela que ter cursado uma disciplina relacionada ao tema, em um curso de pós-graduação, despertou sua atenção para temas como direitos humanos, ou ainda, quando afirma que sua participação no projeto onde atua lhe fez perceber que *“essa questão ganhou uma importância tão grande quanto os próprios conteúdos e que antes não tinha”*. A partir do que foi exposto até aqui, é possível reconhecer que a formação contém elementos que possibilitam o autoconhecimento, podendo proporcionar atitudes de mudança, que no caso de P2, foi percebido em sua prática pedagógica. Crochík (2010b) colabora com essa discussão, quando afirma:

À medida que o sujeito conhece, ele se forma; assim, a formação não é anterior ao conhecimento: não se deve pretender que haja um sujeito formado para que haja conhecimento; ao contrário, um remete ao outro; esse entendimento nega a existência independente da forma e do conteúdo; claro, a forma não é menos importante para a apreensão do conhecimento, e ela não o é sem conhecimento. A crítica ao conhecimento é parcial se não houver a crítica ao sujeito epistêmico. (CROCHÍK, 2010b, p. 388).

As mudanças na prática de P2, como podem ser percebidas em sua narrativa é o olhar para o aluno, nesse caso o aluno com deficiência, como um sujeito de direitos. Assim, diante do relato do docente, ousamos afirmar que sensibilidade também se aprende, e esse é um potencial que a formação tem, quando (re)conhece a diversidade e a diferença inerente à espécie humana. No entanto, além do (re)conhecimento, a experiência com esses sujeitos da diversidade é imprescindível. Este é um dos motivos pelos quais reafirmamos a defesa pela inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, apesar de todos os desafios a serem superados. A esse respeito, Costa (2015b) assevera que além do que as políticas públicas preconizam, *“[...] é preciso tomar consciência quanto à formação docente e considerar a sociedade sob outra concepção, tornando possível a experiência entre diferentes indivíduos”*. (COSTA, 2015b, p. 154).

No caso das pessoas com deficiência, tais questões ganham novos contornos, visto que, em função das diferenças explícitas que seus corpos abrigam, é necessário pensar nos

meios (recursos, métodos, tempo de aprendizagem) que lhes permita acessar o currículo escolar. Se isso já é considerado pelas escolas, nos currículos e na disponibilidade de recursos adaptados às necessidades desses alunos, também é verdade que tais alternativas têm revelado outras e novas formas de segregação, conforme já mostramos nesse estudo, deixando evidente a linha tênue entre os mecanismos de exclusão e inclusão.

P1 e P3 também demonstraram ter expectativas positivas em relação aos futuros professores. Para estes professores, isso pode ser percebido quando os alunos dão continuidade às pesquisas na área:

*Que eles se motivem, que eles se sensibilizem para a inclusão. Como eu digo, se eu conseguir fazer isso ao findar o semestre eu irei ficar felicíssimo. E que eles se motivem para incluir a si próprios e a todas as pessoas e, principalmente àquelas pessoas que necessitam de uma inclusão propriamente. **Que eles possam após a graduação, fazer uma pós-graduação que tenha a ver com essa perspectiva da inclusão e eu tenho visto isso. [...] Então eu acho que essa formação tem que ter um olhar amplo para o ser humano e com bases sólidas nessa prática pedagógica, que tragam essas abordagens teóricas e práticas e políticas, para que seja o diferencial da sociedade. Eu acho que isso tem que ressoar.** (P1, grifo nosso).*

*Bom, primeiro o fato que hoje eu estou muito contente porque nós já temos quatro estudantes do curso, duas fazendo doutorado em educação especial, fizeram mestrado e agora estão fazendo o doutorado. O ano passado entraram mais dois no mestrado [...] então, isso eu acho que é o fruto de formação. Vejo que eles estão por verem os projetos, por verem as ações que a gente tem desenvolvido, eles têm a sensibilização já realizada, então quando eles forem se deparar com essa questão, eles vão se sentir. **O que a gente escuta muito na fala dos professores em serviço: “Ah, eu não me sinto capacitado, eu não me sinto preparado”. Não que a formação da graduação capacite para atender realmente na forma que a gente gostaria, mas eles estão preparados aí, já para deparar com a questão do preconceito, a questão de como lidar, de criar adaptações, estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência.** (P3, grifo nosso).*

Se as consequências, ou os frutos da formação não se resumem apenas à continuidade dos estudos, isso também não pode ser considerado um fator de menor importância. Dito isso, vale destacar um trecho importante do relato de P1, quando afirma que “*um olhar amplo para o ser humano e com bases sólidas nessa prática pedagógica, que tragam essas abordagens teóricas e práticas e, políticas para que seja o diferencial da sociedade*”.

Essa foi à primeira vez ao longo de toda a entrevista, que P1 relacionou teoria e prática como parte relevante da formação. Além disso, destaca os aspectos políticos, bem como a necessidade de um olhar amplo para o ser humano. Contudo, isso não é o suficiente para que possamos afirmar que suas expectativas em relação ao futuro dos seus alunos, sejam reflexo

da sua prática pedagógica. Ao longo da entrevista, foi perceptível um discurso no qual prevaleceu uma abordagem voltada à educação especial. Essa defesa se manifestou na ênfase sobre a função do papel do professor especialista, na ausência de reflexões que relacionassem as condições objetivas como geradoras de situações de segregação e marginalização das pessoas com deficiência, e na proposta que faz sobre a superação de limites como condição de equidade para essas pessoas.

P3 destaca os alunos que já estão na pós-graduação, mas amplia o debate quando reconhece, no discurso dos professores em serviço, o pretexto de uma formação que não os capacitou. Ao mesmo tempo, admite que se a formação inicial não atende de forma completa, “*como a gente gostaria*”, as necessidades formativas de seus alunos, afirma que eles têm conhecimentos suficientes para não reforçar o discurso dos professores em serviço.

Diferentemente dos professores acima mencionados, P4 e P5 são mais comedidos quando expõem suas expectativas, em relação à atuação dos futuros professores:

Como esse movimento na nossa instituição começou há pouco tempo, eu não tenho grandes expectativas ainda. Mas eu acredito que essas discussões estão crescendo e a longo prazo com os mestrados, a especialização [...] e alguns professores que trabalham com pesquisa nessa área, eu creio que o envolvimento desses alunos da licenciatura vai ser maior e os alunos podem levar esses resultados das pesquisas para a escola básica, o que é muito difícil hoje, não é? [...] Mas com os PIBIDs, com esse envolvimento nos estágios, acredito que a longo prazo melhora e com um número maior de professores que têm trabalhado com isso, tem aumentado aqui. Não tinha nenhum e agora têm aumentado em diversas áreas. Então, eu acredito que pode melhorar: a curto prazo não, mas a longo prazo, sim. (P4, grifo nosso).

Conforme destacamos em outro momento da análise dos dados, foi possível verificar na fala de P4, que as discussões sobre educação inclusiva são recentes na instituição e, que segundo ele afirma, esse movimento acontece por influência dos docentes, tanto ministrando disciplinas, como por meio dos projetos, dentre os quais ele destaca o PIBID.

Vejam agora a narrativa de P5:

Futuramente, eu acho que assim, daqui uns quatro, cinco anos que eles possam ter uma visão mais ampla e mais bem fundamentada para tratar a educação inclusiva e trabalhar com alunos com deficiência. Hoje, o aluno que sai daqui ele não tem o menor subsídio para trabalhar com esse público, é zero. Então a gente pega um professor que tem prática há dez anos, ele tem muito mais experiência que o aluno que tá saindo daqui da licenciatura [...]. (P5, grifo nosso).

A pesquisadora interrompe a entrevista e questiona porque ele compara o professor da escola básica com seus alunos:

O professor da Educação Básica, porque ele já pode ter enfrentado diversos desafios, ter tido turmas com diversos alunos e já ter tentado experimentar algum tipo de abordagem, algum tipo de atividade. Já o nosso aluno aqui nunca pensou e nem nunca tentou nada. (P5).

É possível inferir que a comparação temporal trazida por P5, não está relacionada à experiência, mas ao contexto da formação do professor em serviço, quando as questões relacionadas à educação das pessoas com deficiência eram pouco consideradas. Ao mesmo tempo, P5 denuncia a formação do curso onde atua, quando afirma: “*Hoje, o aluno que sai daqui ele não tem o menor subsídio para trabalhar com esse público, é zero*”. A afirmação de P5 é corroborada pelas pesquisas de Bueno e Marin (2011), Gatti e Nunes (2009), Fiorini e Manzini (2014) e Michels (2011), quando afirmam que a maioria dos cursos de licenciatura, especialmente os referentes às áreas específicas, não contempla discussões, ou trazem apenas disciplinas isoladas sobre a Educação Inclusiva.

Mais adiante, P5 continua:

***Eu acho que a Universidade, o curso estão começando a pensar sobre a questão da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Eu espero, eu sou otimista e espero que a Universidade traga uma diretriz pra formação que tenha no pilar a Educação Inclusiva e que isso reflita de fato nas licenciaturas, mais especificamente na** [licenciatura que o docente atua]. **Aqui no curso a gente tá tentando trabalhar essas questões, mas como as coisas aqui funcionam muito devagar, então o novo currículo vai ser implementado só no ano que vem. Então, vai continuar tendo uma lacuna, que eu acho grande. A partir do momento que vai ter uma disciplina de Educação Inclusiva no novo currículo, aí isso começa a aparecer mais fortemente.** (P5, grifo nosso).*

P5 reconhece que só há pouco tempo, a universidade e o curso, passam a considerar as questões referentes à inclusão. Após a entrevista, que aconteceu em 2017, ainda não houve a alteração curricular no curso onde P5 atua.

Em relação à continuidade dos estudos dos seus alunos, as expectativas de P6 são positivas:

*Pensando na Educação Inclusiva, eu gosto de acreditar de forma muito romântica, que a perspectiva da inclusão tem crescido, que as pessoas com deficiência têm tido mais acesso tanto na educação, quanto no mercado de trabalho. Eu tenho recebido esse retorno, esse feedback de ex alunos meus, que estão desenvolvendo projetos ou atividades, relacionados de alguma forma com a inclusão. [...] **alunos que estão fazendo pós-graduação [...], alunos que querem fazer um mestrado [...]. Então, minha perspectiva é que as pessoas continuem saindo da graduação com o vínculo dentro da inclusão. [...] Eu sempre dou esse incentivo para que a inclusão não se torne apenas uma inclusão escolar, uma inclusão educacional, mas que seja uma inclusão social. [...]. Então, eu sempre tento incentivar, para que os alunos continuem.** (P6, grifo nosso).*

De maneira oposta, quando discorre sobre a atuação dos futuros professores, suas perspectivas não são tão animadoras. Em sua narrativa, P6 destaca questões fundamentais, que as universidades pouco têm considerado. Vejamos:

De maneira prática eu acredito que não. A grande maioria chega muito despreparada ainda, porque isso é um reflexo, não é? Se a gente tem pouca carga horária, pouca disciplina, pouca pesquisa, pouco conhecimento, então acaba, que muitos desses alunos cumprem a disciplina, mas não levam isso para uma prática, porque não tiveram ainda uma grande vivência. Da mesma forma, eu não gosto de cobrar que esses alunos saiam da universidade com uma ... ou colocar um peso sobre eles, ou a responsabilidade de que, por exemplo, eles tenham que dar uma aula em Libras; que eles tenham que estar expert em atender um aluno cego. Eles têm que olhar para esse aluno com uma diferença e buscar artefatos metodológicos e recursos para atender aquela deficiência. Porque, ainda assim: para um universo de surdos existe uma grande diferença entre os surdos, para um universo de cegos existe uma grande diferença de cegos. Então, não existe um modelo que a gente na universidade consiga passar para esses alunos pra quando chegar lá na educação básica eles estejam prontos para atendê-los. Então, da mesma forma que entre os alunos sem deficiência ninguém aprende da mesma forma, e é uma responsabilidade do professor olhar para cada aluno de forma individual. E, ainda que dentro de uma metodologia ele possa atender a todos, mas que ele olhe de uma forma diferenciada para cada um, para que possa avaliar de uma forma e que possa desenvolver as suas próprias metodologias e recursos direcionados para suas necessidades. [...] Então, o professor precisa ter consciência de que é responsabilidade dele buscar as metodologias e as formas para que aquele conhecimento, aquela informação chegue ao desenvolvimento do indivíduo, do estudante. (P6, grifo nosso).

P6 denuncia a formação universitária, quando alerta que há pouca carga horária, que existem poucas disciplinas destinadas à educação inclusiva, bem como escassa produção de conhecimento na universidade pesquisada. Quanto à insuficiência de carga horária, outras pesquisas apontam resultados semelhantes (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; MARTINS, 2011; 2012; OLIVEIRA, 2013; SIMÕES, 2016; VITALIANO, 2007). Em relação à escassez de disciplinas, os outros docentes pesquisados concordam com P6, já que também reconhecem a ausência de disciplinas sobre educação inclusiva em seus cursos, especialmente nas licenciaturas que formam os professores de áreas específicas. A esse respeito, as pesquisas de Basso (2015), Fonseca (2015), Ingles (2015) e Souza (2013) indicam resultados semelhantes.

Outro dado que respalda a fala de P6 em relação às pesquisas, pode ser verificado no trabalho de Thesing e Costas (2017). Além de evidenciarem, a fragilidade teórica das pesquisas, as autoras afirmam que do total de produções do GT15 (Educação Especial) da

ANPED, verificadas no período de 2010 a 2015, o Nordeste participou com um total de 18% das pesquisas.

Diante do exposto, é nítida a necessidade não apenas de currículos que contemplem a educação das pessoas com deficiência, bem como o fortalecimento dos grupos de pesquisa. Que as pesquisas possam se concentrar, principalmente, nos estudos sobre preconceito e nas condições que geram violência e exclusão dos grupos historicamente marginalizados, superando uma abordagem centrada na descrição das deficiências, na análise da legislação e /ou na reprodução de modelos pedagógicos. Concordamos com Dias, Dias e Crochík (2017) quando ressaltam a “importância da pesquisa empírica na formação de educadores, pensada não como forma de comprovar ou refutar a teoria, mas como um meio de reflexão sobre as relações teoria/prática e sujeito/objeto” (DIAS; DIAS; CROCHÍK, 2017, p. 2).

Outro ponto importante do extenso relato de P6, e que merece análise, diz respeito ao reconhecimento que o docente tem do atendimento específico às necessidades de *todos* os alunos, reconhecendo que não existem modelos específicos para atender grupos determinados de alunos. Para facilitar o entendimento, resgataremos um trecho da sua fala:

Então, não existe um modelo que a gente, na universidade, consiga passar para esses alunos pra quando chegar lá na educação básica eles estejam prontos para atendê-los. Então, da mesma forma que entre os alunos sem deficiência ninguém aprende da mesma forma, e é uma responsabilidade do professor olhar para cada aluno de forma individual. (P6, grifo nosso).

Consideramos que o posicionamento de P6 indica um avanço, em relação a uma concepção quase generalizada entre os professores de valorização de métodos e técnicas pedagógicas, em detrimento das diferenças que são próprias dos indivíduos e que, portanto, devem ser respeitadas e consideradas. Afinal, é urgente reconhecer “a diferença como elemento de base para reivindicação da escola inclusiva numa sociedade que, por princípio, a nega ou a valoriza ao sabor dos interesses dominantes.” (SILVA, 2015, p. 62).

Pelo que foi possível perceber do relato de P7, o docente não tem expectativas definidas, acerca do desempenho de seus licenciandos, quando estes assumirem as funções docentes. No entanto, sua fala expõe elementos que denotam que o pouco tempo em que ele trabalha com questões relacionadas à inclusão, conforme afirmado por ele, em outro momento da entrevista, foi suficiente para despertar uma atitude indispensável, quando se pensa na escola inclusiva, que é o cuidado e o respeito com *todas* as pessoas.

Bem, uma coisa eu sei que eles vão começar a fazer: tentar entender qual é a situação do aluno, porque por umas duas vezes, alguns alunos já me procuraram para pedir informações e indicações de leituras sobre a

situação vivida pelo aluno. Então, eu acho que esse é o primeiro passo. Eles não vão, eu tenho certeza, que eles não vão se comportar deixando o aluno no cantinho da sala, cuidando dos alunos dentro do padrão de normalidade e esquecendo o outro. Eu considero que isso eles não farão. Pelo que eu tenho observado e o que tem me procurado: “professor eu queria ler mais sobre isso, sobre aquilo”. Eu acho que começar a entender sobre qual é o a situação que o aluno vive já é indicativo que esse aluno não vai ficar invisível na sala de aula. (P7, grifo nosso).

A invisibilidade em relação aos alunos com deficiência é uma das formas de expressão da violência contra essas pessoas e já foi apontada em vários estudos da área. (AMARAL, 1995; 2004; CROCHÍK, 2016, DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; SANTOS, 2013a). Ao que parece, esse é um aspecto significativo para P5, já que é a segunda vez que o docente relaciona a invisibilidade do aluno com deficiência, como uma demanda a ser pensada nos cursos de formação e um cuidado que os professores devem ter, sob pena de reproduzirem a exclusão.

Diante do exposto até aqui, o enfrentamento à desqualificação dos cursos de licenciatura, inclusive os da universidade pesquisada, é uma tarefa urgente, sob pena da manutenção de um discurso que, ao mesmo tempo em que identifica os problemas e mazelas da escola, atribui aos professores grande parte dessa responsabilidade. Nesse sentido, uma formação de qualidade que tenha na teoria e na pesquisa suas bases fundamentais, não podem ser fatores secundários.

Denunciar a fragilidade e apontar as potencialidades dos cursos de formação de professores é necessário, e esta pesquisa tem a pretensão de colaborar com isso. No entanto, embora a denúncia seja importante, por si só não resolve os problemas da educação. Uma possibilidade de enfrentamento seria pensar que o exercício da docência não pode se resumir à reprodução de práticas, mas sim como experiência formativa que conduza à liberdade e à autonomia do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todas as reflexões proporcionadas por esta pesquisa, a mais importante delas foi a de reconhecer o potencial da formação como uma, senão a mais, relevante forma de enfrentamento dos diversos tipos de violência. No caso específico da violência escolar, pensar os cursos de licenciatura como espaço de combate ao preconceito, possibilitou não apenas um olhar diferente para esses cursos, mas, sobretudo, um novo posicionamento em relação ao exercício da profissão. Reconhecer o que na minha postura profissional era motivo de orgulho e de uma defesa inflamada e até genuína, foi fundamental para refletir os equívocos de uma atividade docente pautada na prática “adaptada”, na ênfase da técnica, na crença em um imediatismo que impossibilita a reflexão e, principalmente, a crítica às condições que obstam à formação. Nesse sentido, a contribuição dos teóricos da escola de Frankfurt, foi imprescindível e ajudou na compreensão de que “[...] o curso do mundo é perturbado. Quem se adapta cuidadosamente a ele torna-se assim partícipe da insânia, enquanto só o excêntrico se manteria inteiro e poria freio na loucura.” (ADORNO, 2008j, p.196).

Nesse sentido, pesquisar os cursos de formação de professores, meu espaço de atuação profissional, foi primordial para pensar os equívocos e para perceber o quanto somos imobilizados por crenças, adaptados aos modismos, e, principalmente, por uma fé cega na técnica, que reduz a atividade docente a uma prática quase insana, nos distanciando cada vez mais da práxis defendida por Adorno (1995g). Assim, a expectativa de que a pesquisa pudesse colaborar, em alguma medida, com a instituição pesquisada foi superada pelas reflexões e pelo (re)conhecimento de uma atividade equivocada e, mais ainda, de um certo desespero, enquanto docente, por colaborar e referendar a pseudoformação.

Nessa dialética de se contrapor à formação possível, a partir da recusa e da crítica ao existente, parece ter início a experiência formativa, defendida por Adorno (1995h). E, no reconhecimento do que ainda não é possível nessa sociedade - como a formação de sujeitos emancipados - não é pouco desejar e colaborar com processos formativos que estimulem e proporcionem a reflexão, o pensamento crítico e autonomia, especialmente no contexto sociopolítico que enfrentamos, onde até o pensamento é estereotipado. Por isso, conforme nos estimula o pensamento adorniano, é fundamental que continuemos “arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade [...]”. (ADORNO, 1995h, p. 171).

Esse movimento reflexivo ou de inquietação se intensificou e ganhou novos contornos, justamente com o início desta pesquisa que teve a seguinte questão norteadora: *Como a Educação Inclusiva é abordada nos cursos de licenciatura de uma universidade pública baiana?* Tal questionamento esteve presente em todos os momentos deste estudo e, agora ao final da pesquisa é imprescindível evidenciar, em que medida tal questão norteadora foi respondida e os objetivos atendidos.

Uma vez que o projeto de pesquisa partiu da hipótese de que os cursos de licenciatura da universidade pesquisada incluem em seus currículos a abordagem da educação inclusiva, visto que as determinações legais, especialmente as diretrizes para a formação de professores, orientam para essa abordagem, foi possível reconhecer a negação da hipótese, já que após a análise dos dados da pesquisa empírica, verificamos que a maioria dos cursos pesquisados não contempla a discussão da educação inclusiva em seus currículos e, nos cursos onde a abordagem acontece é realizada de forma muito incipiente.

Os objetivos traçados na tese foram perseguidos ao longo de toda a investigação. Em relação ao objetivo geral, a pesquisa revelou que dos onze cursos pesquisados, apenas os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia têm disciplinas (obrigatórias e optativas) relacionadas à educação das pessoas com deficiência em seus currículos, sendo que no curso de Educação Física e Pedagogia os termos *especial* e *atendimento* aparecem nomeando as disciplinas. As concepções de educação inclusiva presentes nas propostas pedagógicas e nos componentes curriculares dos cursos destacam o viés técnico e instrumental na abordagem dos temas, alinhado, portanto, à ideologia da racionalidade tecnológica, conforme apontado no referencial teórico. Além disso, a ênfase nos aspectos da legislação também foi verificada. A ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nas universidades impossibilita um debate fundamental, sobretudo nas licenciaturas, visto que o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares vem crescendo significativamente. Assim, tal ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência.

A análise dos documentos dos cursos (fluxogramas, ementas e projetos acadêmicos curriculares) ratifica as falas dos docentes pesquisados quando estes afirmam que as disciplinas que compõem os currículos dos cursos onde atuam, não contemplam a abordagem da Educação Inclusiva.

Ainda que alguns cursos utilizem o termo *especial* para nomear suas disciplinas, como foi verificado ao longo da análise dos documentos das licenciaturas pesquisadas, a pesquisa

revelou que todas as vezes em que o termo educação inclusiva foi mencionado, fazia-se referência à educação das pessoas com deficiência. Essa constatação é bastante significativa para este estudo, pois se contrapõe aos argumentos utilizados, especialmente por aqueles que defendem a educação especial, quando afirmam que o termo *educação inclusiva* é deveras amplo e pode enfraquecer ou deslocar o sentido das lutas e da reivindicação de direitos das pessoas com deficiência.

Em todos os currículos analisados foi possível perceber a presença da disciplina de Libras, muito embora suas ementas não apontem para a abordagem da inclusão, o que indica que está presente, predominantemente, como forma de atender à legislação vigente.

Em nenhuma das ementas examinadas foi possível identificar uma teoria de base para subsidiar as discussões sobre deficiência, preconceito, bem como sobre as condições objetivas geradoras de desigualdade e violência, questões fundamentais para a compreensão da relação dinâmica entre inclusão e exclusão. Essa ausência revela uma enorme lacuna formativa, pois desconsidera o potencial da teoria, imprescindível para a formação que valoriza a autonomia, o livre pensar e a crítica. Ao contrário, a análise revelou que a formação possível na universidade pesquisada, pelo menos no que tange à abordagem da educação inclusiva, se aproxima da pseudoformação e, conforme nos alerta Adorno (1986): “lo entendido y experimentado a medias – seudoentendido y seudoexperimentado – no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal [...]” (ADORNO, 1986, p. 190). Pelos motivos expostos, consideramos que este seja um dos achados mais importantes dessa pesquisa, bem como o relacionamos aos equívocos conceituais apresentados pelos professores, e à defesa de formas segregadas de educação, defendidas por alguns docentes pesquisados. Assim, é possível afirmar que a abordagem da educação inclusiva nos cursos pesquisados pouco, ou em nada, se aproxima, da formação defendida pelos frankfurtianos.

Todos os professores reconheceram que os conhecimentos referentes à educação inclusiva não fizeram parte da sua trajetória formativa. No entanto, este fator não foi determinante ou impeditivo para entenderem a necessidade deste debate nas disciplinas que ministram, como também para reconhecerem que a universidade pouco tem feito para a proposição de uma política institucional que contemple a educação das pessoas com deficiência. Mesmo reconhecendo tal situação, e propondo discussões nos espaços onde atuam, o discurso destes docentes revela uma compreensão empobrecida e simplista de deficiência e, que pouco colabora com a reflexão dos licenciandos sobre a diversidade humana, como elemento que a constitui. Pelo contrário, muitas falas caminham justamente no sentido inverso, quando se amparam no modelo médico para subsidiar seus trabalhos.

No discurso dos professores quase nada foi dito acerca do preconceito. Este resultado se alinha com o que foi apresentado no referencial teórico quando afirmamos que este não é um tema de interesse nas pesquisas sobre educação inclusiva. Talvez o entendimento simplista ou o desconhecimento das bases psicológicas e sociais responsáveis pela constituição do preconceito, reforçam sua manutenção, além de ter relação com o que os docentes entendem sobre inclusão. Tal fato foi expresso, no relato de vários docentes pesquisados: um que chamou bastante atenção diz respeito ao “estranhamento” causado na pronúncia do termo deficiência, como se o fato de pronunciá-lo de outra forma, suavizasse o preconceito, que pôde ser percebido, inclusive, na fala do próprio docente.

A compreensão de deficiência como falta, também foi expressa pela quase totalidade dos professores pesquisados. Esse tipo de informação serve para indicar o que eles pensam sobre deficiência e como suas concepções se alinham com a prática por eles desenvolvida, nos projetos e disciplinas que atuam. Aliás, é fundamental destacar que, com exceção de um docente pesquisado, não identificamos nos relatos, uma concepção teórica que fundamente o fazer pedagógico, apenas indicações de pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área.

A ausência de teoria para fundamentar os estudos dos professores pesquisados também pôde ser verificada ao apresentarem equívocos conceituais, quando, por exemplo, um dos docentes associa a deficiência, como condição humana, com a falta de capacidade que alguns alunos demonstram para aprender determinados assuntos. De qualquer forma, mesmo estando equivocada, a noção de falta é o que caracteriza suas falas, amparados, portanto, pelo modelo médico da deficiência, o que também pode ser percebido, quando os professores pesquisados, consideram que os alunos em situação de inclusão, necessitam de apoio especializado. Outra narrativa apresentada estava relacionada à superação e à eficiência que as pessoas com deficiência devem mostrar, na tentativa de provarem que são capazes de realizar determinadas tarefas. Em nenhum momento da entrevista nenhum deles relacionou a inclusão como uma questão de respeito aos direitos humanos.

Os professores reconhecem a necessidade da abordagem da educação inclusiva nos currículos dos cursos onde atuam, denunciam a ausência de uma política institucional que fomenta pesquisas e ações relacionadas à educação das pessoas com deficiência, admitem que é fundamental a experiência destas pessoas com os futuros professores, defendem o cumprimento da legislação, afirmando inclusive que a entrada de alunos com deficiência nas escolas e universidades é fruto dessa mesma legislação, não tendo, *a priori*, relação com o direito que estes alunos têm de estarem na escola. Apesar de todo esse reconhecimento, quando estão em seus espaços de atuação, defendem – ainda que inconscientemente – a

mesma estrutura à qual afirmam se contrapor. Isso pôde ser percebido, por exemplo, na falta de identificação com o aluno com deficiência, expresso na proposição feita por alguns docentes pela manutenção de práticas segregadas (quer em classes separadas ou instituições especializadas). A esse respeito, um dos docentes (P5) chegou a propor o que ele nomeou de “inclusão seletiva”, sugerindo que os alunos com deficiência pudessem frequentar um “*espaço diferenciado, dentro das escolas*”, e quando isso não fosse possível, “*outro tipo de escola para possibilitar [...] um desenvolvimento na aprendizagem*”. Relevante salientar que apesar de sua proposta notadamente excludente, a noção de cuidado, sempre esteve presente no discurso do docente, e não apenas dele. Não é demais lembrar que o excesso de cuidado ou superproteção, é o preconceito velado que não favorece a identificação com a fragilidade do outro, sendo, portanto, uma forma de negação. Conforme apontamos no referencial teórico, a aparente ideia de cuidado, geralmente está presente na fala de muitos professores, como justificativa para manterem os alunos com deficiência, “protegidos” nas instituições especializadas – impossibilitando a experiência – além de, evitar a qualquer custo, o confronto com a fragilidade, que insistimos em não reconhecer como nossa. “Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie”. (BENJAMIN, 2012, p.124-125).

Considerando a dialética, que se expressa nas relações sociais, os docentes pesquisados destacaram, que a universidade vem sinalizando para algumas iniciativas positivas, como é o caso da implantação do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). No entanto, alertaram que, mesmo tendo o apoio da gestão universitária, a criação do NAEE tem relação direta com a ação de alguns docentes, que já atuam em disciplinas ou projetos sobre educação inclusiva. Apesar da importância do NAEE, especialmente no que tange ao suporte para os docentes que buscam orientações com o objetivo de (re)significar sua prática, buscando informações e suporte para elaborar estratégias didáticas que incluam os alunos com deficiência, foi possível perceber aspectos relacionados ao modelo médico da deficiência (o termo *atendimento* serve para ilustrar a afirmação). Além disso, o NAEE tem seu nível de atuação limitado aos estudantes público alvo da educação especial, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o que consideramos um contrassenso, pois, conforme afirmamos ao longo desse trabalho, não é apenas esse grupo de alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao que as políticas públicas determinam, a pesquisa identificou certa ambiguidade no posicionamento dos docentes pesquisados: ao mesmo tempo em que negam

uma política de governo ou de estado, também se submetem a ela. Por exemplo: defendem a manutenção de instituições especializadas (negando a lei), mas não são capazes de questionar e se contrapor à forma como o AEE vem sendo executado nas escolas e na universidade pesquisada, inclusive, submetendo-se assim ao que a lei orienta.

Um dos objetivos da pesquisa estava relacionado à compreensão das concepções dos docentes sobre a educação inclusiva e, ao longo do texto essas concepções já foram expressas. Para tanto, além das perguntas feitas na entrevista direcionadas a este interesse, buscamos uma via “complementar”: pela ótica do docente formador, procuramos entender como as discussões sobre educação inclusiva, eram recebidas pelos licenciandos. Assim, pudemos verificar, que enquanto falavam das expectativas e interesses de seus alunos pelo tema, falavam muito mais de si e de suas práticas.

Nessa perspectiva, os docentes pesquisados foram unânimes no reconhecimento de que a temática da inclusão desperta o interesse dos alunos. A fala de P3 serve para sintetizar a afirmação: quando questionado sobre o que mais desperta o interesse dos licenciandos na disciplina em que atua, ele foi enfático ao afirmar: “[...] eu percebo quando fala em Síndrome de Down é onde eles mais perguntam [...]”. Além de defender ao longo da entrevista, a manutenção de escolas especializadas, tendo, portanto, adesão com as propostas da educação especial, a disciplina que P3 ministra tem uma ementa totalmente direcionada à abordagem médica da deficiência. Portanto, não é fortuito que o interesse dos alunos caminhe nesse mesmo sentido. Diante do exposto, a pesquisa identificou o alinhamento entre as concepções de educação inclusiva e o que os docentes afirmaram ser interesse dos alunos. Ou seja, embora saibamos da importância de políticas institucionais, a pesquisa mostrou o impacto da ação docente, como elemento que pode suscitar e/ou favorecer a abordagem da educação inclusiva nos cursos de licenciatura da universidade pesquisada. No entanto, como identificamos lacunas em relação ao referencial teórico adotado pelos docentes pesquisados, ousamos afirmar que a abordagem apresentada pela maioria dos docentes pesquisados é superficial e limitada às questões biológicas da deficiência, impossibilitando um debate que poderia avançar, problematizando as condições sociais objetivas geradoras de desigualdade e de preconceito, e reconhecendo a diversidade como característica essencialmente humana.

Mesmo considerando os obstáculos para pensar uma formação crítica, a maioria dos docentes pesquisados reconhece que os futuros professores, ao assumirem seus espaços de atuação, terão uma atitude respeitosa com *todos* os alunos e, principalmente com os alunos com deficiência, evitando que estes continuem invisíveis na sala de aula. No entanto, P6 denuncia a formação universitária, destacando a escassez de disciplinas e de carga horária,

bem como a escassa produção de conhecimentos relacionada à abordagem da temática, na universidade pesquisada. Essa é a dialética da formação: mesmo com todos os obstáculos (já elencados ao longo dessa pesquisa), os professores pesquisados nutrem a esperança de que os licenciandos atuem de forma crítica, que considerem e respeitem a diversidade dos alunos e que lutem contra o preconceito, não obstante a formação possível.

Como um estudo de caso, os resultados restringem-se à realidade analisada, o que, por outro lado, não impede que as reflexões possibilitadas pela pesquisa sirvam a outros contextos, pois não é possível perder de vista a relação entre o particular e o universal, especialmente porque a precariedade na formação de professores das diversas áreas de conhecimento com vistas à educação inclusiva é uma expressão da realidade que afeta um grande número de universidades brasileiras, conforme apontamos no referencial teórico.

Para Adorno (20081), os “[...] textos que se põem timidamente a seguir inteiro cada passo, inelutavelmente acabam caindo no banal e num tédio que não só se refere à tensão na leitura como à sua própria substância” (ADORNO, 20081, p. 76). Sendo assim, não foi nosso intento a proposição de mudanças e/ou o estabelecimento de propostas para que a universidade pesquisada dê conta do que ainda não foi possível, especialmente no que se refere à abordagem da temática pesquisada. Todavia, não é possível desconsiderar que os achados do estudo, podem ampliar as reflexões e, conseqüentemente proporcionar que a universidade reconheça a importância de implementar políticas institucionais que garantam a inserção da educação inclusiva, não apenas nos currículos de seus cursos, mas que o respeito à diversidade humana, seja um dos seus princípios. Além disso, a intenção é que as discussões aqui suscitadas contribuam, em alguma medida, para que os professores reconheçam que a formação cindida entre teoria e prática, centrada em técnicas e recursos pedagógicos, esvaziada de teoria, torna-se restrita a uma forma de ensino que mais instrumentaliza do que conscientiza. Que os docentes possam refletir sobre como os padrões impostos, sobretudo os de homogeneidade, são padrões violentos e que desrespeitam as singularidades humanas e, na sala de aula, essas questões mostram sua face mais cruel na forma de preconceito e de suas manifestações.

Cabe registrar que os resultados aqui apresentados, são parte de um campo complexo e bastante amplo que é a formação de professores. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de outros estudos que ampliem o debate e que colaborem para uma formação que possibilite a identificação com o outro e, que possa ser, sobretudo, como Adorno (1995h) defende, uma “educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995h, p. 183).

Esse estudo tentou expressar uma trajetória longa e de muitas descobertas, que impactaram de maneira decisiva a minha forma de enxergar o mundo. Nesse caminho de descobertas, os teóricos da escola de Frankfurt e as ideias que defendem, também por intermédio de tantos outros autores, foram decisivos, pois a partir de seus escritos, descortinei um mundo de possibilidades e descobri que “o conhecimento se dá, na realidade, num feixe de preconceitos, intuições, inerções, auto-correções, antecipações e exageros, em suma, na experiência compactada, fundada, mas de modo algum transparente em todos os pontos”. (ADORNO, 2008l, p. 76).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ADORNO, T.W. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Traducción de Roberto Vernejo. Caracas: Monte Ávila Editores, p. 63-74, 1969.

_____. Teoría de la seudocultura. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Tradução para o espanhol Víctor Sánchez de Zavala. 4. ed. Madrid, España: Taurus, p. 233-267, 1986.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

_____. A Filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995f.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995g.

_____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995i.

_____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995j.

_____. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995l.

_____. **Epistemología y ciencias sociales**. Madrid: Fronesis Cátedra, 2001.

_____. Chantagem. In: **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008a.

_____. **As estrelas descem à Terra**: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária. Tradução Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2008b.

_____. Tem gente te olhando. In: **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008c.

_____. Entre sem bater. In: **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008d.

_____. **Introdução à Sociologia**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008e.

_____. Dentro e fora. In: **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008f.

_____. Criança com a água do banho. In: **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008g.

_____. **Estudios sobre la personalidad autoritaria**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2008h.

_____. **La técnica psicológica de las alocuciones radiofónicas de Martin Luther Thomas**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2008i.

_____. Regressões. In: **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008j.

_____. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M.B. de Almeida. São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S. LASTÓRIA, L. A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisas. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 38^a., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** UFMA – São Luís. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2017.

AGUIAR, M.A.S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AISCOW, M. et al. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALMEIDA, C. E. M. de. Universidade, educação especial e formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28^a., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.98430943.1720836571.1521740998-1795697555.1521740998>. Acesso em: 04 maio. 2017.

ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/atendimento-educacional-especializado-e->

[educacao-inclusiva-quais-as-experiencias-das-salas-de-recursos-multifuncionais-nas-escolas-publicas-de-niteroi-rj.pdf](#)>. Acesso em: 2 dez. 2107.

AMARAL, L. A. **Resgatando o passado**: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. 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 Editorial, 1998.

_____. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. Corpo desviante / olhar perplexo. **Psicologia USP**, S. Paulo 5 (1/2), p. 245-268, 1994.

ANTUNES, K.C.V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

ARANHA, M.S.F. (Org.). **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AQUINO, J.G. ética na escola: a diferença que faz diferença. AQUINO, J.G.(Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v.5, n.11, p.353-373, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437005> . Acesso em: 23 mar. 2017.

BARROS, A. Alunos com Deficiência nas Escolas Regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.119-133, set-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/08.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BASSO, S.P.S. **Cursos de licenciatura na área de ciências**: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/25-02-2016/000859076.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo – (Obras escolhidas v.3). Trad. Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, G.F.; FURTADO, A.C. A produção sobre história da educação especial nos congressos brasileiros de história da educação (CBHES): um lugar em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-156559.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S.A. Diretrizes e parâmetros curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRABO, G.M.B. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 37^a, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** UFSC - Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4552.pdf>>. Acesso em: 04 maio. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 abril 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 1998a.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 03 mar.2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 02 fev. de 2014.

_____. Lei 10.436 de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe **sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008b: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> . Acesso em: 03 out. 2016.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. Lei 13.146 / 15. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores/2015.** Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2017b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 maio. 2017.

BUENO, J.G.S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (Org.). **Educação especial em debate**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/Seesp, 2002. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/22531527/Jose-Geraldo-Silveira-Bueno-A-educacao-especial-nas-universidades-brasileiras>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J.G. S.; MARIN, A.J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M de; BAPTISTA, C. R.(Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

CARVALHO, R.E. Currículo e adaptações curriculares: do que estamos falando? In: CARVALHO, R.E. (Org.). **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, A. P. de; MOREIRA, L. C. Custo aluno-qualidade inicial (CAQI) para alunos com deficiência incluídos no ensino médio público de Curitiba. In: **XXV Seminário Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0279.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Otávio F. Barreto Leite. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/out/Nov/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, v. 3, n. 5, Jan./Jun. 2011.

_____. Políticas de Educação Especial e Inclusão no Estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização da escola pública. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. RJ, EDUR, v.34, n.12, jan/jun, p. 141-157. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=835&path%5B%5D=681>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

_____. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**. Santa Maria v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/8029/pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015a.

_____. Formação de Professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.28, n. 52, p.405-416, mai./ago, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: julho de 2015.

_____. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015c. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7007/9478>> Acesso em: 04 ago. 2015.

COSTA, V. A da; LEME, E. S. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A. da; SEGURA, R.V. (Orgs.). **Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto, 2016.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Políticas públicas de educação inclusiva e formação docente: experiências no Brasil e México. In: MIRANDA, T.G. (Org.) **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016a.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, v. 4, n.3, p.47-70, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre preconceito. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/pdfv1r1/Leon.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 28 (1): 15-35, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1438/1441>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. Preconceito e formação. In: SILVA, J.S.; LIBÓRIO, R.M.C.(Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. O conceito de preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica. In: CROCHÍK, José Leon (org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 102 p.

_____. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia USP**, São Paulo, janeiro/março, , v.21, n.1, 31-46, 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n1/v21n1a03.pdf>>. Acesso em: 08 maio. 2017.

_____. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, jul./dez, p. 387-403, 2010b. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126/8522>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011a.

_____. Preconceito e Inclusão. **Web Mosaica**: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v.3, n.1, jan.-jun, 2011b. Disponível em:
<<https://pt.scribd.com/document/175320924/Preconceito-e-Inclusao-WEBMOSAICA-CROCHIK>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A.(Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Uma pesquisa sobre a educação inclusiva: algumas notas. In: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

_____. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a relação? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015a.

_____. Formas de violência escolar: Preconceito e *bullying*. **Movimento** – revista de educação. Ano 2, número 3, 2015b. Disponível em:
<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270/218>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Dados censitários e de pesquisas sobre Educação Inclusiva no Brasil. In: COSTA, V. A. da; SEGURA, R. V. (Orgs.). **Educação inclusiva na América Latina**: políticas, pesquisas e experiências. Niterói: Intertexto, 2016.

_____. Diversidade: os outros de mim. **Rev. FAEEDA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 35-47, set./dez. 2017. Disponível em:
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4260/2658>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria Crítica e Educação Inclusiva. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul.-dez./2008. Disponível em:
<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/97/92>>. Acesso em: 30 maio. 2017.

CROCHÍK, J. L. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicol. Argum**, Curitiba, v. 24, n. 46, p. 55-70, jul./set. 2006. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=450&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, 2009a, 29 (1), 40-59. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 26(2), abr.-jun, p. 123-132, 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n2/01.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CROCHIK, J. L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013a.

CHOCHÍK et al. **Educação inclusiva**: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25(1):174-184, 2013b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CROCKIK et al. Inclusão profissional e interação social de pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista DI**, v. 7, p. 26-31, 2017. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/001347252427c5d1406a7>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. A. de L.; RAZERA, K. D. M. F. Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v.5, n.2, p. 01-09, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26762/pdf_34>. Acesso em: 25 out. 2016.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. Movimento Todos pela Educação e Editora Moderna: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBP AE** – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DIAS, M. A. L. et al. Em direção à educação inclusiva: cultura, políticas e práticas das escolas públicas em Diadema. In: SILVA, L. M. da; SOUZA, L. R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

DIAS, M. A. de L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, volume 26 I número 3 I 453-463, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

DIAS, M. A. L.; DIAS, V. B.; CROCHÍCK, J. L. Formação de pesquisador para educadores e seus limites. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 01-12, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/40445/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e direitos humanos: desafios e repostas à discriminação. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. Trad. Silvana Viera; Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

ESTEVES, L.M.; CRUZ, E.C.; BERTELLI, R. Níveis de envolvimento de uma criança com síndrome de Down em contextos de inclusão e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 31-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5644/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

EVARISTO, F.L.; ALMEIDA, M.A. Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um Aluno com Paralisia Cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 543-558, Out.-

Dez, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0543.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva 2006.

FERRARI, M.A.D.; SEKKEL, M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf> . Acesso em: 04 fev. 2016.

FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu - MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2605--Int.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/05.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FONSECA, M.P. S da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/tmichelifonseca.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FONSECA, R. L. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202314>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FONSECA-JANES, C.R.X.; OMOTE, S. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva1. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul.-Set., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

FREITAS, M.C de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortês, 2013.

FREITAS, S.N.; MOREIRA, L.C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R.M; JESUS, D.M de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

FRELLER, C.C. É possível ensinar Educadores a Incluir? Como Ensinar Educadores a Ensinar alunos de Inclusão? **Estilos da Clínica**, 2010, 15(2), 326-345. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v15n2/a04v15n2.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

GALUCH, M.T.B. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 35, n. 2, p. 263-269, July-Dec., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19383/12082>>. Acesso em: 03 abr. 2017

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 03 abr. 2017

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GALVÃO FILHO, T.A.; MIRANDA, T.G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun., 2007.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan. - mar. 2013. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. Educação especial na perspectiva Inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GARCIA, R.M. C; MICHELS, M.H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B.A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos** – vol. 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/734/585>>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066/23315>>. Acesso: 09 maio 2017.

GIORDANO, R. C.; CROCHÍK, J. L. Teoria crítica, formação, indivíduo e preconceito: um *olhar* sobre as escolas da região norte (PA/BR). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 607-642, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.20931>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2011.

GOVERNO DE PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. Escola da Ponte: projeto educativo. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>
Acesso em: 10 fev. 2018.

HAAS, C.; BAPTISTA, C.R. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 37^a., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Preconceito. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973a.

_____. Família. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973b.

_____. Indivíduo. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973c.

_____. Ideologia. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973d.

_____. Sociologia e investigação social empírica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973e.

HYPOLITO, A.L.M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.- dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>> . Acesso em: 14 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 11 jun. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2016** – Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017** – Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

INGLES, M.A. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português da Unicentro**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Paraná, 2015. Disponível em:

<<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/tede/370/1/PR%20MARIA%20AMELIA%20INGLES.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

IPEA. Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de Violência 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

JESUS, D.M.; BARRETO, M.A.S.C.; GONÇALVES, A.F. da S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.77-92, Mai-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

JESUS, S.; SOUZA, F. D. S de; COSTA, G. B. A. A formação docente em Geografia diante dos anseios da educação inclusiva na Contemporaneidade. **Revista Extensão & Cidadania**. Vitória da Conquista v. 1, n. 2, p. 85-104, jul. - dez. 2013.

KASSAR, M.C.M. Reforma do estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**. PUC – Campinas, Campinas, n.11, p. 24-34, novembro, 2001.

Disponível em:<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331/314>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LEITE, L.P.; BORELLI, L.M.; MARTINS, S.E.S.O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 29, n. 01, p. 63-92, 2013.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D. A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37^{a.}, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** UFSC - Florianópolis. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3690.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

LOPES, M.C; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURENÇO, C.C. V. et al. A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 39-48, Jan. - Mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0039.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

LUNARDI, M.L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n.18, p. 27-36, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181/3176>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MACHADO, F. C. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 32ª., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; RUIZ, E.M. Estigma e currículo oculto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/10.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MAIA, B.B.; DIAS, M.A.L. Educação inclusiva: o que dizem os documentos? **Olh@ares**, Guarulhos, v.3,n.1, p.194-218. Maio, 2015. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/360/128>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

MALLMANN, F.M. A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: um Olhar para os Discursos dos Educadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, Jan. - Mar, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 24-28, out. 2005. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Orgs.). São Paulo: Summus, 2006.

_____. **O desafio das diferenças na escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015. Disponível em:
<<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169/3642>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARCUSE, H. Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, H. (Org.). **Cultura e sociedade**, vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARINHO, C. C. **Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144631/marinho_cc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MARQUES, L.P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai. Ago. 2008, v. 14, n. 2, p.251-272. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/08.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MARTINS, L.A.R. Análise de dois cursos de Pedagogia, do Probásica? UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES –PROESP, 2008.

_____. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R.M; JESUS, D.M de.; BAPTISTA,C. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

_____. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATOS, O. Sociedade: tolerância, confiança, amizade. **Revista USP**, São Paulo, v.37, mar. - maio p.92-100, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28339/30197>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MATTOS, N. M. de. **Inclusão e docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em:<<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/NICOLETA-MENDES-DE-MATTOS.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193, 2015. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/356/123>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-209.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu - MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2367--Int.pdf>>. Acesso em 04 maio 2017.

MELLO, A. G. **Por uma Abordagem Antropológica da Deficiência**: pessoa, corpo e subjetividade. 2009. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G. et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES E. G.; ALMEIDA, M. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva, p. 61-78. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; MATURANA, A.P.P.M. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Pedagogia em ação**. Educação Especial – Dossiê, v.8, n.2, p.1-23, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844/10034> . Acesso em: 13 mar. 2017.

MENDES, G.M.L.; NETO, A.S.; SEPTIMIO, C. O “não saber” como retórica constante: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 90-109, jul. - set. – 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647/18549> . Acesso em: 04 fev. 2017.

MENESES, B. M.; PEDROSSIAN, D.R. dos S. A ideologia da integração na educação inclusiva. In: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2005a, v.11, n.2, p.255-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf> > . Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28^a., 2005b, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.98430943.1720836571.1521740998-1795697555.1521740998>. Acesso em: 04 maio 2017.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez., p. 406-423, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 01 fev. 2014.

MICHELS, M.H.; CARNEIRO, M.S.C.; GARCIA, R.M.C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n.11, p. 17-28, jan. - jul., 2012.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e Implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

MINTO C. A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.

MIRANDA, T.G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R.M; JESUS, D.M de; BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, 2v.

_____. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28^a., 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.98430943.1720836571.1521740998-1795697555.1521740998>. Acesso em: 04 maio 2017.

MOREIRA, L.C. Cursos de licenciatura com bases inclusiva: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOURA, C.H.G.; FRANCISCATTI, K.V.S. O rebaixamento da razão e da experiência: impasses ao conhecimento na educação. In: SILVA, L. M. da; SOUZA, L. R. de. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

NOZI, G.S.; VITALIANO, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824> . Acesso em: 05 jan. 2018.

NOZU, W.C.S.; BRUNO, M.M.G. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino de Paranaíba/MS. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.226-250. 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1018/961>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 113 - 126, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art09.pdf>. Acesso em: 04 maio de 2015.

OLIVEIRA, A.F.T. de M. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor formador. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34^a., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Centro de Convenções de Natal - Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

OLIVEIRA, C. da S. **Decorências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, RS, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7055/OLIVEIRA%2c%20CLA%20RISSA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA, J.M.C de. Percepções de professores das salas de recurso multifuncionais sobre o Atendimento Educacional Especializado. In: SILVA, L.M. da; SANTOS, J.B. (Orgs.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

OSÓRIO, A. C. N. Corpus do conhecimento em educação especial: discursos e acontecimentos. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 779-790, set./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18429/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PADILHA, C.A.T. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. IN: MANTOAN, M.T.E. **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

_____. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR, On-line**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez, 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708/11224>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4271/2668>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PATTO, M.H.S. Teoria Crítica e Ciências da Educação: algumas reflexões. In: CROCHIK, J. L. et al. (Orgs.). **Teoria Crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

_____. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**. 21 (61), 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Vida cotidiana e preconceito: notas a partir da antropologia marxista de Agnes Heller. In: **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 102 p.

PEDROSSIAN, D.R.S. et al. Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.161-179, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Dulce%20Regina.pdf. Acesso em: 01 jun. 2016.

PICCOLO, G.M; MENDES, E.G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p283/25658>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n.123, p. 459-475, abr-jun.2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/08.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PLETSCH, M.D.; ROCHA, M.G.S. da; OLIVEIRA, M.C.P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016102/pdf_153. Acesso em: 20 jun. 2017.

POSSA, L.B.; NAUJORKS, M.I. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32^a., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

RECH, T.L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E.T.H; KLEIN, R.R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REZENDE, E.O. de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia para a Educação Especial**. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3152/5634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2018.

SALDANHA, G.M.M. M.; SIMÕES, R.R. Educação Escolar Hospitalar: o Que Mostram as Pesquisas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 447-464, Jul.-Set, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história Da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. Disponível em: <http://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeba.pdf#page=27>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Preconceito e Inclusão: Trajetórias de estudantes com Deficiência na Universidade**. (Tese Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013a. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1109141601.pdf>> . Acesso em: 08 set. 2015.

_____. **Inclusão Educacional: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. In: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013b.

SANTOS, K.S. A política nacional de educação especial e a ‘perspectiva inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. In: **IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SASS, O. Teoria crítica e investigação empírica na psicologia. In: **Psicologia e sociedade**. 13 (2): 147-159; jul. - dez. 2001.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan. - fev. 2002. Disponível em: <bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458> . Acesso em: 23 fev. 2017.

SCHMIDT, M.L.S. Tudo menos homem: retrato do preconceituoso segundo Jean-Paul Sartre. In: CROCHÍK, J.L. (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set. - dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p. 111-133, dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. Educação especial: apresentação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 13-16, jan./jun., 2007a.

_____. Do horror à diferença: uma aproximação com o conto ‘O alienista’ de Machado de Assis. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007b.

_____. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007c, p. 133-140. Disponível em : <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual**. Salvador: EDUNEB, 2009.

_____. O trato ético com a inclusão escolar em Sociedades administradas. **Olh@**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015. Disponível em:

<<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/316/119>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SILVA, D. J. da. Da (im)possibilidade da experiência em educação: uma leitura a partir de Max Horkheimer. **Revista Alpha**, UNIPAM (9): 257-268, nov. 2008.

SILVA, P.F. da. et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*. **Psicologia USP**, volume 28, número 1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SILVA, L.M.; SANTOS, J.B. Preconceito e educação inclusiva: (re)tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1197%20int.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SILVA, L.M.; SANTOS, J.B.; DOURADO, J. Preconceito aos “incluídos” na educação inclusiva: um estudo em quatro escolas de Salvador (BA). In: SILVA, L.M. da; SANTOS, J.B.(Orgs.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVEIRA, T.B.; SILVA, L.M. da. Deficiência e preconceito: implicações para a inclusão escolar. In: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial**: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19119/2/Maria%20Cristina%20Dancham%20Sim%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKRTIC, T.M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B.M. **Interpretación de la discapacidad**: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

SOUZA, S.B de. **A formação de professores na perspectiva da Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**: Análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em

Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013. Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10425/1/Sirleine%20Brandao%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THESING, M.L.C.; COSTAS, F.A.T. Estado do conhecimento e educação especial: um olhar para as produções da ANPED (2010 a 2015). In: **38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em:

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1127.pdf>. Acesso em: 01 nov.2017.

TORRES, E.F.; MAZZONI, A.A.; MELLO, A.G.de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2018.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.seesp.gov.br>> Acesso em: 04 mar. 2013.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S.T. Interações entre o Aluno com Surdez, o Professor e o Intérprete em Aulas de Física: uma Perspectiva Vygotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Jul.-Set., 2014. Disponível

em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/09.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

VIÉGAS, L.S. et al. (Orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

VILELA, R.A.T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a12n45.pdf>> . Acesso em: 20 mar. 2017.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. Professores Formadores de Professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre Inclusão? **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.127-147, novembro 2011 ISSN 1982-153. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37685/28856> Acesso em: 17 jun. 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com Necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.- Dez. 2007 v.13, n.3, p.399-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf> . Acesso em: 26 maio 2016.

VITALIANO, C.R.; DALL'ACQUA, M.J.C.; BROCHADO, S.M.D. a disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.106-121, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/351/335>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **Título do protocolo de pesquisa:** Formação de professores e educação inclusiva: um estudo sobre os cursos de licenciatura em uma universidade pública baiana.
2. **Pesquisador Responsável:** Viviane Borges Dias
Cargo/Função: Professora Assistente

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: Formação de professores e educação inclusiva: um estudo sobre os cursos de licenciatura em uma universidade pública baiana, de responsabilidade da pesquisadora Viviane Borges Dias, docente da Universidade Estadual de Santa Cruz, que tem como objetivo, caracterizar as abordagens da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no Estado da Bahia. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, informações que poderão propiciar a reflexão de proposição de novas estratégias para os currículos e práticas dos cursos pesquisados.

Caso aceite, o(a) senhor(a) irá participar de uma entrevista que será gravada em áudio. A entrevista será realizada pela pesquisadora Viviane Borges Dias. Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se sentir incomodado(a) durante alguns momentos da entrevista por se lembrar de momentos tristes ou desagradáveis da sua prática docente. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o/a Sr(a) não será identificado(a).

Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar, serão esclarecidas pela pesquisadora e

o(a) Sr/ Sra. caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora Responsável: Viviane Borges Dias

Endereço: Rua Jacarandá, 375 – Condomínio Vila Costeira, apt.703. Bairro: São Francisco. Ilhéus-BA. CEP: 45.655-092

Telefone: (73) 98852-5787 / (71) 99172-0710

E-mail: yivianebdias7@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos , benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Formação de professores e educação inclusiva: um estudo sobre os cursos de licenciatura em uma universidade pública baiana**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DO ENTREVISTADO

Formação inicial: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Licenciatura(s) que leciona: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

1. Quanto tempo o/a senhor/a atua no magistério superior?
2. Já atuou na Educação Básica? Se sim, por quanto tempo?
3. Além da docência universitária, o/a senhor/a atua em outra área profissional?
4. Qual a relação existente entre sua formação acadêmica e as discussões sobre Educação Inclusiva?
5. Qual a sua concepção sobre deficiência?
6. Como a deficiência é abordada em sua disciplina?
7. Como o/a senhor/a conceitua Educação Inclusiva? E Educação Especial?
8. Que aspectos e/ou qual tipo de abordagem da sua disciplina, desperta maior interesse dos licenciandos?
9. Como você percebe a receptividade dos seus alunos em relação à disciplina?
10. Você considera que as disciplinas presentes no currículo deste curso contemplam o debate da Educação Inclusiva? Justifique:
11. No que tange à Educação Inclusiva, existem alterações curriculares se compararmos com o mesmo curso, anos atrás?
12. Alguns autores têm discutido que o predomínio das técnicas sobre “como ensinar” vem ganhando destaque nos cursos de formação de professores. Em sua opinião qual o papel dessas técnicas e em que medida elas contribuem com os processos educativos?
13. Quais aspectos formativos o/a senhor/a considera indispensáveis num curso de formação de professores? Por quê?
14. Atualmente, quais os principais desafios presentes num curso de formação de professores?
15. Em que medida, o senhor considera que os desafios anteriormente citados interferem na formação de futuros professores?

16. Os últimos dados do MEC apontam que a inserção de alunos com deficiência em classes regulares vem aumentando significativamente. Em sua opinião a qual ou quais fator/es esse aumento está relacionado? O que o senhor pensa sobre a inclusão desses alunos na escola regular?
17. Quais autores subsidiam as discussões sobre Educação Inclusiva, em sua disciplina?
18. Como você percebe a atuação desta Universidade em relação às ações de Educação Inclusiva?
19. Você já teve alunos com deficiência matriculados em sua disciplina? Se sim, qual era a deficiência e quais estratégias didáticas e metodológicas foram disponibilizadas a este aluno?
20. Em seu Departamento, existem espaços de discussão para assuntos relacionados à Educação Inclusiva?
21. Sua disciplina oferece aos licenciandos experiências com pessoas com deficiência? Se sim, de que maneira?
22. Considerando as questões discutidas ao longo do curso, e de forma específica as possibilitadas na sua disciplina, qual a sua expectativa em relação à atuação destes futuros professores, com alunos com deficiência?