

## EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIREITOS HUMANOS

**Rosi Giordano**  
rgiordanoss@msn.com

**Débora Muniz**  
deboramuniz.historia@gmail.com

**Dinalva Corrêa**  
correadinalva@gmail.com

**Elianay Wilkerson Pereira**  
wilkersonadm211189@gmail.com

**Fabiola Santos**  
fabiola.santos19@outlook.com

**Luciano Medeiros**  
lucianomedeiros2602@gmail.com  
Universidade Federal do Pará  
UFPA/Brasil<sup>1</sup>

### Resumo

O trabalho apresenta resultados do nosso fazer docente na disciplina *Educação Inclusiva*, bem como os da pesquisa realizada pelos discentes-autores que a frequentaram (Pedagogia/UFPA). Algumas questões moveram esta proposição: de que modo a educação (superior e básica), no interior de um processo formativo, pode contribuir para a resistência? Qual o papel da teoria e da experiência no processo formativo de educadores? Como enfrentar o empobrecimento da experiência e do pensar filosófico? Dentre os que frequentaram a referida disciplina, poucos *sobreviveram* comigo, resistindo face à precariedade do processo formativo de educadores para a educação básica. Da pesquisa realizada pelos mesmos, foram sujeitos: oito educadores (sete professores e um diretor; cento e sessenta alunos, dentre eles dezenove alunos em *situação de inclusão*). Partindo do quadro de referências da Teoria Crítica da Sociedade, abordamos questões relativas à educação inclusiva e seus desafios. Contamos, assim, histórias de sujeitos que, embora distintos, têm um ponto em comum: o viver e o construir a educação na região norte do Brasil.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos e Inclusão; Educação e Resistência; Teoria Crítica da Sociedade.

### Education and Resistance: Inclusion, Teacher Training and Human Rights

### Abstract

The work presents results of our work as a teacher of the academic discipline *Educação Inclusiva*, as well as those of the research conducted by the students-authors who attended the course (Pedagogy/UFPA). Some questions motivated this proposition: how does Education – at the higher level and in basic education – within a formative process, contribute to resistance? What is the role of theory and experience in the formative process of educators? How to face the impoverishment of experience, of philosophical thinking? Among those who attended this discipline, few *survived* with me, resisting the precariousness of the formative process of educators for basic education. The investigation subjects were eight educators (seven teachers and one director), one

---

<sup>1</sup> A elaboração deste trabalho contou com a participação de Moisés Amorim, Curso de Pedagogia/UFPA e bolsista em Iniciação à Docência UFPA.

hundred and sixty students and, among them, nineteen students with disabilities. Starting from the frame of reference of the Critical Theory of Society, we address issues related to inclusive education and its challenges. Thus, we tell stories of subjects who, although different, have something in common: living and building education in the northern region of Brazil.

**Key words:** Human Rights and Inclusion; Education and Resistance; Critical Theory of Society.

## Introdução

Ao apresentarmos os resultados do nosso fazer docente na disciplina Educação Inclusiva (Curso de Pedagogia) buscamos estabelecer um diálogo com *o outro de nós* para perguntarmos-nos se e em que medida é possível uma Educação que, mergulhando na experiência, propicie a superação do pensar estereotipado. Recordamos Platão (2000) e nos perguntamos: como ir além de uma educação voltada à formação de *sábios imaginários*<sup>2</sup>, calcada em *informações*, capturadas nas redes sociais, no *Google* ou, no máximo, em excertos de livros didáticos compilados nos *sites* dos trabalhos feitos? Ao assim procedermos, recusamos a teoria, o pensar, a experiência da **leitura** que desentranha o sentido das palavras. O papel que se pode atribuir a um projeto de ensino que se **pretende** formativo<sup>3</sup> – pois que norteado pela teoria e pela experiência – está presente nos ensaios elaborados pelos estudantes-autores que, condensados, integram este trabalho. Refiro-me a eles como *sobreviventes*, por terem aceitado nosso convite para um mergulho reflexivo na realidade das escolas de Belém e por terem concluído, por livre vontade, a avaliação proposta: a construção de um ensaio acerca da pesquisa realizada<sup>4</sup>.

Expomos, pois, uma síntese das pesquisas realizadas pelos estudantes cujo universo compõe-se por 168 (cento e sessenta e oito) sujeitos: 08 educadores (sete professores e um diretor de Escola); 160 alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – dentre estes, 19 alunos *em situação de inclusão*<sup>5</sup>. Foram objeto da pesquisa cinco escolas da rede pública de Belém, sendo que em duas delas, integraram a investigação duas turmas diferentes e em uma das escolas três educadores (dois professores e um diretor) participaram da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Recordamos Platão (2000, p. 121): “Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesmo, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Não de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros”.

<sup>3</sup> Afirmamos projeto de ensino que se **pretende** formativo, pois, conforme Adorno (2005, p. 2), a própria formação cultural, nas sociedades fundadas no mercado, converte-se em semiformação socializada e “Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie”.

<sup>4</sup> A pesquisa proposta aos estudantes encontra sua referência na investigação *Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva*, organizada por Crochík (2008) e por mim coordenada junto à Universidade Federal do Pará.

<sup>5</sup> A expressão *alunos em situação de inclusão* (*alunos em SI*) refere-se, neste trabalho, aos alunos que, com deficiência(s) estão incluídos nas escolas regulares e passou a ser utilizada pelo grupo de pesquisadores que participou da pesquisa *Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva* visando designar que a deficiência é uma condição passível de alterações em virtude de a mesma não ser um estado definitivo, uma condição universal. Ao contrário, a deficiência só pode ser compreendida no interior do contexto social e escolar que a circunda: assim sendo, as adaptações curriculares e arquitetônicas presentes nas escolas tornam os alunos, em maior ou menor grau, dependentes.

**Quadro 1**  
Sujeitos da pesquisa

Escolas	Turmas	Alunos	Alunos com deficiência(s)	Professores	Diretor
EEEFM A	A1	12	01	01	01
	A2	16	09	01	00
EEEF B	B1	26	02	01	00
	B2	26	02	01	00
EMEIF C	C	23	01	01	00
EMEIFM D	D	28	02	01	00
EMEF E	E	29	02	01	00
	<b>07</b>	<b>160</b>	<b>19</b>	<b>08</b>	

**Fonte:** Giordano et al., 2018.

A proposição da pesquisa foi assim organizada: eleição das escolas pelos discentes; realização das entrevistas com os educadores<sup>6</sup>; observações dos alunos em sala de aula; aplicação da Escala de Proximidade entre os alunos. Nosso objetivo era o de, ao lado da leitura das obras de referência na área, propiciar a compreensão da realidade da educação inclusiva nas instituições de ensino da rede pública em Belém (PA). As entrevistas são compostas por cinco questões para análise das concepções dos educadores sobre a inclusão e, particularmente, o processo de aprendizagem e socialização dos alunos com deficiência(s). As *Observações em Sala de Aula* objetivavam verificar a prática dos professores e a interação entre os alunos e, por fim, a *Escala de Proximidade*<sup>7</sup> (Crochík, 2008) tinha como objetivo levantar o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em *situação de inclusão* comparativamente aos demais alunos da sala. Adotando procedimentos empíricos para a realização da pesquisa, afirmamos a importância da investigação social empírica fundada na objetividade científica no processo de produção do conhecimento, o que implica assumirmos instrumentos de pesquisa que possibilitem a quantificação dos fenômenos observados, quantificação avessa à concepção positivista do conhecimento, pois, conforme Horkheimer e Adorno (1973, p. 125):

Os elementos cognitivos que servem de ponte entre os métodos estatísticos e a sua apropriada aplicação a determinados conteúdos são, de um modo geral, de natureza qualitativa. Hoje [...] já se reconhece a necessidade de uma análise qualitativa, não só como integração, mas também como elemento constitutivo da investigação social empírica.

Também Gatti (2004, p.13) refere-se à importância dos *Estudos quantitativos em educação*: “Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais [...]”, sendo, entretanto, fundamental, “[...] o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado”.

<sup>6</sup> Todos os educadores que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>7</sup> A escala compõe-se por 06 questões: metade indica preferência por algum colega, as outras três indicam rejeição. Para cada aluno, foi calculado um escore pela fórmula:  $I = (P/3n-3) - (R/3n-3)$  na qual: **I** é o índice de proximidade; **P** o número de citações de determinado aluno nas questões de 1 a 3, **R** o número de citações desse aluno nas questões de 4 a 6, e **n** é o número de alunos. A variação do escore foi de -1 a +1, quanto > o escore maior a aceitação de um aluno por seus colegas e vice-versa.

Ao trabalharmos a perspectiva da educação inclusiva na escola por referência à prática dos professores, ao processo de ensino e aprendizagem dos *alunos em SI*, aos níveis de socialização entre os alunos com e sem deficiência(s) compreendemos como imprescindível o confronto entre os dados e uma teoria que busque desvelar (possíveis) contradições entre as concepções dos educadores, as observações em sala e os resultados da Escala de Proximidade, pois a ausência de tal relação implicaria a recaída em uma *pseudo-atividade* (Adorno, 1969):

Pseudo-atividade, práxis que se tem por tanto mais importante e que se impermeabiliza contra a teoria e o conhecimento tanto mais assiduamente quanto mais perde o contato com o objeto e o sentido das proporções, é produto das condições sociais objetivas. Ela está verdadeiramente adaptada à situação do ‘huis clos’.

### **A Educação Inclusiva nas concepções dos educadores**

Para analisar as concepções dos educadores partimos de duas premissas: “A educação escolar é um importante, senão o mais importante, meio para a transmissão da cultura” (Crochík, 2018, p. 140) e a educação inclusiva constitui uma das possibilidades de vivermos conforme a conquista de um dos mais fundamentais direitos humanos: o direito à vida sem discriminação e segregação (Crochík, 2018, p. 141).

As narrativas dos envolvidos na pesquisa, bem como a nossa, permitem o resgate de parte da história recente da educação na região norte do Brasil, uma educação que, agonizante, pede pela resistência, pelo enfrentamento da violação de direitos já conquistados e ampliação dos mesmos. Acreditamos que nas entrevistas realizadas encontramos condensados o cotidiano dos educadores e os saberes escolares relativos à educação inclusiva. E o que pensam os educadores?

O *Diretor da Escola EEEFM A*, quando perguntado sobre sua posição em relação à educação inclusiva, respondeu: “O que é uma escola inclusiva? Uma escola inclusiva, no meu entendimento, é, no mínimo, uma escola em que todos os profissionais, estão devidamente habilitados e capacitados para atender os alunos deficientes e alunos ditos não deficientes [...]”. Na narrativa de uma professora de outra escola – a *Escola EEEF B* (Turma B1) – evidencia-se a denúncia implícita na questão do Diretor. Afirmo a Professora:

A escola, de um modo geral, precisa fazer mais formações [...], porque eu observo [...] que umas professoras entendem mais, outras entendem menos. Não só as professoras, mas também todos os profissionais envolvidos. Eles têm que estar conhecendo o assunto para que realmente esteja direcionando as atividades pra todas as crianças que nelas estão inseridas.

A questão posta pelo Diretor e a fala da professora são compatíveis com as observações realizadas nas escolas dado termos verificado uma inclusão precária, ainda que uma das escolas pesquisadas (*EEEFM A*) seja referência na perspectiva da educação inclusiva em Belém. Nesse sentido, ao visitarmos essas escolas

percebemos a inexistência de adaptações referentes à arquitetura (rampas, carteiras, banheiros) e materiais didáticos para que possam ser consideradas inclusivas, bem como práticas inobservantes da importância da socialização entre os diferentes alunos e o respeito às diferenças. Se, conforme Booth e Ainscow (2002, p. 17), “A inclusão envolve mudança” implicando “[...] um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” estamos distantes da materialização do que se já encontra disposto nas políticas públicas<sup>8</sup> voltadas à inclusão. Senão, o que pensar do fato presenciado em uma das turmas da escola referência em inclusão (Escola *EEEFM A*) em que convivem dezesseis alunos sendo **nove** com laudos de deficiência intelectual e/ou de Transtorno do Espectro Autista? Pensamos tratar-se de uma turma quase que *especial* com o que pareceu-nos concordar o Diretor da Escola *EEEFM A*, ao afirmar:

Nós temos um atendimento que chamamos de atendimento inclusivo. [...]. São 80 alunos, número bastante considerável levando em conta o universo de alunos atendidos: aproximadamente, 700. Isso faz com que se tenha uma percepção de que existe uma *referência do atendimento*. Mas não significa, necessariamente, que seja um trabalho de referência.

Segundo Crochík (2016, p.14), “[...] o estudo segregado entre alunos com deficiência e os que não a têm, retira dos primeiros a possibilidade de uma experiência comum e a de serem considerados alunos comuns [...]”. Tal proposição coincide com o relato da Professora da *Turma B1*: “o caso da *Aluna A* [...] eu observava que, no início, não gostavam dela, as meninas não sentavam perto dela. Elas deixavam-na sozinha [...]”.

Se, conforme Crochík (2016), um dos papéis da escola é o de desconstruir as relações de segregação entre os alunos, na sala de aula tal papel recai tanto sobre o professor, quanto sobre os professores de apoio (Sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>9</sup> e estagiários), prática essa realizada pela professora da *Turma B1* ao perceber o isolamento da *Aluna A*, *Turma B1* (conforme referido). Essa não é, entretanto, a realidade em todas as escolas pesquisadas.

Relativamente, ao processo de aprendizagem dos *alunos em SI*, as observações em sala de aula nos permitem afirmar que, nas escolas pesquisadas, o acompanhamento dos professores em relação aos mesmos não promove o processo de aprendizagem. Exemplo disso é retirar um aluno da sala de aula durante as atividades regulares e direcioná-lo à Sala do AEE, prática recorrente nas escolas em virtude da inexistência de um projeto específico para o AEE.

---

<sup>8</sup>Fazemos referência a um conjunto de disposições legais: Constituição de 1988, Declaração de Salamanca (1994), Plano Nacional de Educação (Lei Nº10.172/2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), citando algumas. Ressalvamos, também, a Resolução 304/2017 (CEE/PA), promulgada pelo CE de Educação do Governo do Pará que alterou a Resolução 001/2010.

<sup>9</sup> O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto Nº 7.611/2011 e *dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Este último revogou o Decreto Nº 6.571/2008 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/1996, acrescentando dispositivo ao Decreto no 6.253/2007 (Brasil, 17 de setembro de 2008).

No concernente às perguntas *Como trabalha com seus atuais alunos de inclusão* e *Quais expectativas têm em relação aos alunos em situação de inclusão*, dentre os oito educadores, exceto o Diretor da Escola *EEEFM A*, os professores enfatizaram o processo de socialização, mas, indicaram fazer adaptações em relação ao conteúdo de acordo com a(s) deficiências(s) dos alunos: a professora da *Turma A2* relatou ter pouco conhecimento de Libras, utilizando “expressões faciais, linguagem adequada e vídeo”. Já a professora da *Turma B2* relata ter auxílio dos estagiários da UFPA, cuidadores, da professora do AEE e dos pais para executar as atividades, pois não encontra tempo para produzir material para seus *alunos em SI*. O Professor da *Escola D* realiza atividades por meio de “textos orais” por possuir uma aluna com deficiência visual e explica que a chegada da máquina Braille auxiliou bastante o desenvolvimento da aluna. Afirmam, entretanto, ter uma visão positiva em relação aos *alunos em SI*, principalmente, quando os mesmos avançam nos processos de socialização e instrução.

Segundo o Diretor da *EEEFM A*, tornar as escolas da rede pública inclusivas demanda ações que transcendam as práticas dos professores em sala de aula, implicando o “princípio da qualidade social da Educação”:

Quando se fala em educação inclusiva com qualidade, você vai mexer no conceito: [...] princípio da qualidade social da educação. É ter [...] uma dinâmica educativa, no mínimo, equânime e nós não temos. Nós temos igualdade de oportunidades? Temos, porque oferecemos matrícula. Mas oferecer a matrícula a esses alunos não é suficiente para se dizer que vai haver um atendimento equânime.

Para que as escolas fossem mais inclusivas, o Diretor refere o poder público como um dos grandes responsáveis pela inclusão, que não é promovida no contexto educacional escolar: “[...] para mim, a mantenedora deixa muito a desejar. No momento em que ela não tem [...], digamos assim, pretensões, ou até mesmo o que eu poderia chamar de diretrizes de formação continuada para os profissionais que atuam na escola [...]”.

Sobre tais questões, afirma Leite (2016, p. 2): “[...] a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões”. Como justificativa, a autora refere Ainscow e Miles (2016, apud Leite, 2016, p. 2) ao afirmarem que “as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino”.

A precarização da formação de professores e a inobservância do disposto nas políticas públicas explicam a reprodução da estrutura social excludente nas escolas. Observamos, assim, concepções e práticas que desconsideram a relação entre estes e a totalidade social. Consequentemente, notamos o desrespeito pelos diferentes que se expressa por meio da violência (verbal e física) entre os alunos. Essa realidade, também se

evidencia na declaração do Diretor da *EEEFMA*:

No aspecto pedagógico ainda existem algumas lacunas que não se conseguiu superar. Agora, essas lacunas elas acontecem não necessariamente pela falta de vontade do grupo, nem tampouco por vontade da gestão da escola, ela acontece por conta de uma questão que tem a ver com o ordenamento do nosso sistema. Nossos professores, a grande maioria, não têm conhecimento nenhum sobre o que é educação inclusiva, eles não têm nenhum tipo de formação, ou qualquer qualificação, que necessariamente os deixem aptos a fazer determinados tipos de intervenção, mediação e acolhida.

Diante dessas questões, afirmamos a invisibilidade dos os *alunos emSInas* escolas: ainda não temos estrutura escolar, nem formação docente capazes de desenvolver a educação de forma inclusiva, o que torna as escolas, na maioria das vezes, segregadoras e excludentes.

Entendemos que, na atual sociedade, a plena inclusão não é possível a ninguém, portanto, também não o é aos que hoje estão excluídos da educação escolar ou estudam segregados dos demais. Apesar disso, a implantação da educação inclusiva promove mais justiça [...]. (Crochík, 2016, p. 3)

Dessa maneira, as contradições e limitações nas concepções dos professores devem ser pensadas para além do cotidiano escolar uma vez que a escola está subordinada à estrutura das sociedades fundadas no mercado. Nestas, a discriminação e o preconceito estão, historicamente, enraizados como instrumentos de dominação e poder.

### **Da (in)visibilidade dos *alunos em situação de inclusão***

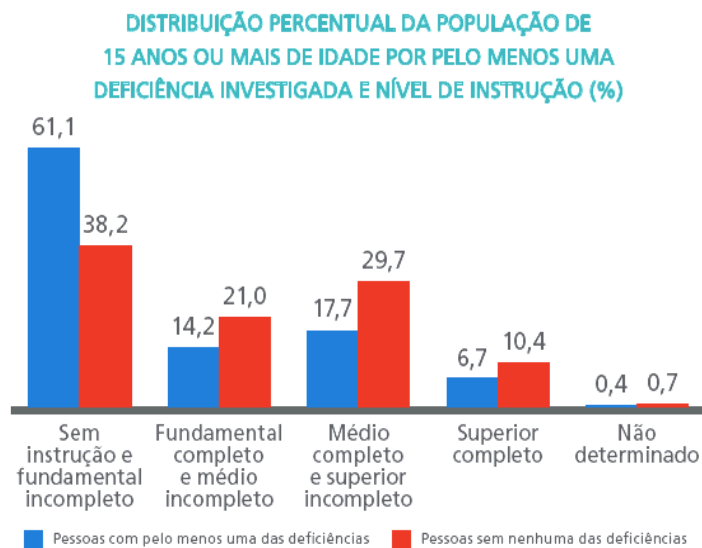
No Brasil, os números indicam a ampliação dos direitos relativos à inclusão dos alunos com deficiência(s) nas escolas comuns das redes pública e privada, processo incentivado pelos movimentos sociais, bem como pela influência significativa dos Organismos Internacionais na educação brasileira. Há que se considerar, pois, que os avanços relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva representam, simultaneamente, a influência do governo americano no sistema educacional brasileiro e os interesses de um Estado, cada vez mais, voltado ao fortalecimento da ideologia do Capital, como lemos em Muniz e Arruda (2007, p. 262):

[...] a orientação norte-americana, implementada por meio de especialistas, no Brasil, com a finalidade de implantar as ideias da Teoria do Capital Humano para ser utilizada na Educação, inclui-se também a Educação Especial Brasileira. Visto que para o especialista James Gallagher (apud PIRES, 1974), partícipe do Grupo-Tarefa como assessor externo, [...] o custo da educação especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos, [...] as despesas com educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento.

Com tal *herança* e já ponderando a ampliação do número de matrículas das pessoas com deficiência (PCD) na educação regular, a *Cartilha do Censo 2010* (SDH-PR, 2012, p. 17) indica o nível de instrução das PCD que, com 15 anos ou mais de idade, atingiram determinados anos de estudo: “14,2% possuíam o fundamental

completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo”. Verifica-se situação ainda pior relativamente à comparação entre as pessoas com e sem deficiência(s) sem instrução e fundamental incompleto: “[...] somente 38,2% do último grupo não possuíam instrução e fundamental incompleto”. (p. 17). Em outras palavras, 61,1% das PCD não tinham instrução e ensino fundamental incompleto.

**Figura 1**



**Fonte:** SDH-PR, 2012, p. 17

Considerando, pois, que a diferença entre o segmento de pessoas com e sem deficiências no Ensino Fundamental e médio incompleto é menor do que a referente ao ensino superior, perguntamo-nos qual a *visibilidade* dos alunos em situação de inclusão quando estão na escola?

Considerando, ainda, termos superado o momento histórico em que a deficiência era tida como anomalia, sujeita às mais variadas formas de violência, discriminação e preconceito (Mazzotta, 2005; Crochík, 2016), ou como fenômeno espiritual, atribuída a desígnios divinos ou à possessão demoníaca (Leite & Lacerda, 2018), podemos afirmar que as PCD ainda são vítimas do preconceito?

A resposta à questão nos vem da aplicação da Escala de Proximidade e Rejeição<sup>10</sup> (Crochík, 2008) a *parte* dos alunos das cinco escolas com o objetivo acima enunciado. Afirmamos *parte dos alunos*, pois, do universo total dos mesmos, os da *Escola A/Turma A2* não participaram da pesquisa ou por estarem ausentes nos dias das Observações ou porque, dentre os dezesseis alunos da turma, nove tinham deficiência(s). Desse universo

<sup>10</sup> A Escala é composta por 06 perguntas, sendo três referentes à proximidade e três à rejeição. São elas: *Com que aluno prefere fazer trabalhos em sala de aula? Com que aluno refere brincar/conversar no recreio? Com que aluno prefere estudar em casa? Com que aluno não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula? Com que aluno não gostaria de brincar/conversar no recreio? Com que aluno não gostaria de estudar em casa?*



(exceto os nove da *Turma A2*), elegemos quatro alunos de cada turma: dois com o maior índice de proximidade e dois com o maior índice de rejeição, totalizando vinte e dois alunos e os *alunos em SI*.

Após essa delimitação, alcançamos, nas seis turmas, os seguintes resultados: os vinte e dois alunos **sem deficiência(s)** foram os mais indicados nas seis questões, obtendo, assim, o maior índice de proximidade e de rejeição. Dos dez *alunos em SI* quatro foram citados: três nas questões de proximidade e um nas de rejeição. Os outros seis *alunos em SI* não foram citados positiva ou negativamente o que nos permite afirmar que os mesmos, apesar do processo de inclusão, seguem sendo *invisíveis* aos demais, o que obstaculiza seu processo de socialização e aprendizagem, haja vista a discriminação constituir uma barreira à participação o que, no contexto educativo, pode impedir a aprendizagem. (Booth; Ainscow, 2002, p. 12).

## Conclusão

Iniciamos a conclusão das histórias evocadas – bem como das interrogações a que as mesmas nos induziram ao longo desta exposição– pontuando algumas questões para aquele debate com o *outro de nós*.

Parafraseamos, pois, uma proposição de Crochík (2011), interrogando: as formas e o conteúdo com que as escolas pesquisadas realizam a inclusão indicam, efetivamente, igualdade de oportunidades e condições aos cidadãos para que os obstáculos existentes possam ser superados?

Apesar de compreendermos que o realizado no cotidiano das escolas está distante do desejado, de forma alguma reivindicamos que, ainda que nas atuais condições, deixe de ser realizado, pois, “As críticas que podem e devem ser feitas não devem significar a negação dessas modalidades”. (Crochík, 2011, p. 36). Parece-nos significativo afirmar, para esboçar possíveis conclusões, que a precariedade e/ou provisoriabilidade da inclusão social e escolar é preferível à exclusão e à segregação, historicamente impostas às pessoas com deficiência(s). A esse respeito, cabe considerar estudo de Crochík e col. (2006) em que os autores levantam um ponto fundamental a ponderar ao *olharmos* para a educação inclusiva:

[...] alunos sem dificuldades de aprendizagem também têm vantagens no ensino integrado/inclusivo. Pastells (1993) indica a favor dessa modalidade de ensino o desaparecimento dos estigmas, o favorecimento da maturidade das crianças sem deficiências e a diversificação metodológica do ponto de vista didático. Como esses estudos mostram as vantagens da educação integrada/inclusiva quer para as crianças com deficiências, quer para os seus colegas, julgamos que esse tipo de educação é efetivamente um avanço na questão da igualdade e da justiça sociais, mesmo considerando as dificuldades de sua implantação.

Admitimos tratar-se de um ponto fundamental, pois, ao analisarmos a educação inclusiva acreditamos estar, na maior parte das vezes, favorecendo, exclusivamente, as crianças com deficiência(s), desconsiderando o

amadurecimento de todos, inclusive, o dos educadores e o da sociedade quanto à justiça social, à democracia e aos direitos humanos, valores esses universais.

Outra questão, ainda, nos vem de Amaral (1999, p. 120): “O que é o **preconceito** senão uma **atitude favorável ou desfavorável**, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento? O que é o **estereótipo** senão um julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, **anterior** a uma experiência pessoal?”

Acerca do preconceito relativamente às PCF assinalamos dois aspectos: um deles volta-se à possibilidade de, nas sociedades como a nossa, contraditória, o preconceito poder, inclusive, defender algum tipo de inclusão e vice-versa, como lemos em Crochík (2011, p. 33):

O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte<sup>11</sup>.

Apenas o desenvolvimento de outras pesquisas acerca da inclusão na educação nos auxiliará a delimitar os motivos da aceitação ou rejeição de um aluno ou pessoa com deficiência. Aceitar ou rejeitar pessoas com deficiência e a relação destas reações com o preconceito constitui o segundo aspecto a ser observado, em virtude de sermos, ao longo do nosso processo de socialização, incentivados/forçados a agir de uma ou de outra forma sem que a aceitação e/ou recusa passe pela **experiência** em relação ao objeto (Crochík, 2011).

Avaliando todo o processo que envolveu chegarmos até aqui, nos vemos, sim, como naufragos, mas, igualmente, como *sobreviventes*, haja vista termos, como docente, buscado superar a violência imposta à formação de professores e, como estudantes, o *canto das sereias* do comando CTRL + C/ CTRL + V que impõe, agora parafraseando Adorno (2005), a domesticação e a heteronomia substituindo a tentativa da apropriação subjetiva da cultura ao longo do curso de formação de professores.

## Referências

Adorno, T. W. (2005) Teoria da Semicultura. *Primeira Versão*. Ano IV, Nº 19. Porto Velho, 2005. Volume XIII/ Maio/Agosto. Recuperado em 06 Fev 2019, de [http://www.primeiraversao.unir.br/artigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf), pp. 1-20.

\_\_\_\_\_. (1995) *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1995) Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, pp. 202-236.

---

<sup>11</sup>Importa dar sequência ao caminhar com Crochick (2011, p. 34) ao tratarmos da educação inclusiva, pois, “[...] se os educadores, os alunos e os funcionários de uma escola forem obrigados a aceitar os alunos que pertencem a minorias às quais se volta esse tipo de educação, e nutrirem preconceito em relação a elas, dificilmente teremos um bom resultado. Mais do que isso, parcela dos que defendem a inclusão escolar pode também estar agindo sob a forma do exagero compensatório e se isso acontece, mais cedo ou mais tarde, essas minorias se tornarão suas vítimas”.

- Amaral, L. A.** *Conhecendo a Deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2002) *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE).
- Crochík, J. L. e col.** (2006) Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 24, n. 46 pp. 55-70, jul./set.
- Crochík, J. L.** (2008) *Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva*. São Paulo: IPUSP. (impresso).
- \_\_\_\_\_. (2011). Preconceito e Inclusão. *Web Mosaica*. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. v. 3 n.1 (jan-jun), pp. 32-42.
- \_\_\_\_\_. (Org.) (2016). *Educação inclusiva: algumas pesquisas*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- \_\_\_\_\_. (2018). Defesa dos Direitos Humanos frente ao autoritarismo escolar. In: Costa, V. A.; Segura, R. V. (Orgs). *Educação em Direitos Humanos: formação e inclusão no Brasil e no México*. Niterói: Intertexto/CAPES/México: CABUP, pp. 121-143.
- Gatti, B.** (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, pp. 11-30.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W.** (1973) Sociologia e investigação social empírica. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, pp. 120-131.
- Leite, L., & Lacerda, C.** (2018). A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência. *Psicologia USP*, 29(3), pp. 432-441.
- Leite, T.** (2016). Formação de Professores para a Inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva: Educar e formar para a vida independente*. CERCICA, Cascais, 3 dezembro. Recuperado em 05 Mar 2018 de <https://www.fenacerci.pt/web/homenews/2016CongressoEscolaInclusiva.pdf>, pp. 1-10.
- Mazzotta, M. J. S.** (2005) *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ªed. São Paulo: Cortez.
- Muniz, E. P. & Arruda, E.** (2007) Políticas públicas educacionais e os Organismos Internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, pp.258 –277, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. Recuperado de [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17\\_28.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf) em 25 Fev 2018.
- Platão.** (2000). *Fedro ou da Beleza*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República** (2012). *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência*. Luiza Maria Borges Oliveira / Brasília: SDH-PR/SNPD. Recuperado em <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> em 04 Mar 2019.