

Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica

Valdelúcia Alves da Costa*

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” Adorno (2000, p. 119)

Resumo

Este ensaio discute as possibilidades de experiências formativas pela educação e sua relação com a inclusão, tendo como referência a Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno (2002; 2000), quanto à sua dimensão emancipatória no processo de formação dos professores e em sua atuação na perspectiva da educação inclusiva. Adorno analisa os fins da educação tendo como questão central – ‘Educação - Para quê?’, partindo da ideia inicial quanto às experiências formativas, como marcadas por ações de resistência que se constituem contraditoriamente e dialeticamente contra ao que é estandardizado, padronizado, imposto, regulado e cristalizado na sociedade de classes e sob a égide do capital. Adorno, ao considerar a educação após Auschwitz, afirma que as causas que geraram a barbárie continuam existindo, enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios em sua totalidade, a pressão social continua se impondo à totalidade dos indivíduos, com ou sem deficiência, sendo que no atual estágio civilizatório a educação tem sentido unicamente se voltada à auto-reflexão crítica e ao combate ao preconceito na escola e demais instâncias sociais. Nesse sentido, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, o poder para a reflexão e a autodeterminação dos indivíduos em sociedade em prol da inclusão social e a educação inclusiva.

Palavras-chave: Experiências pela Educação; Formação e inclusão; Teoria crítica.

* Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Experiences for Education –What for? Training and inclusion in perspective of Critical Theory

Abstract

This essay discusses possibilities of formative experiences in education and its relation to inclusion, with reference to Critical Theory, with emphasis on the thought of Adorno (2002; 2000), as to its emancipatory dimension in process of training of teachers and their activities in the area of inclusive education. Adorno analyzes the purposes of education as having central question - 'Education – What for?', starting from the initial idea about the formative experiences, as marked by resistance actions that are contradictory and dialectically against what is standardized, imposed and regulated and crystallized in class society, under the aegis of the capital. Adorno, to consider education after Auschwitz, says that causes that led to barbarism still exist, as they have to persist in the fundamental conditions that generate this regression. Despite the non-visibility of the current woes in its entirety, social pressure keeps imposing on all individuals, with or without disabilities, and at current stage of civilization, education makes sense only if directed to critical self-reflection and combating prejudice in school and other social organizations. Thus, only effective power against principle of Auschwitz would be autonomy, power to reflection and self-determination of individuals in society in favor of social inclusion and inclusive education.

Keywords: Experiences of Education; Training and Inclusion; Critical Theory.

Iniciando um diálogo formativo à luz da Teoria Crítica

Adorno, em vários de seus textos, analisa os fins da educação tendo como questão central – 'Educação - Para quê?'. Ao problematizar a educação e suas possibilidades emancipatórias, parte da ideia inicial quanto às experiências formativas, como marcadas por ações de resistência que se constituem contraditoriamente e dialeticamente contra ao que é estandarizado, padronizado, imposto, regulado e cristalizado na sociedade de classes, sob a égide do capital.

Ao considerar a educação após Auschwitz, Adorno afirma que as causas que geraram a barbárie continuam existindo, enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso, segundo Adorno, que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios em sua totalidade, a pressão social continua se impondo à totalidade dos indivíduos.

Para Adorno, no atual estágio civilizatório, a educação tem sentido unicamente como educação voltada à auto-reflexão crítica. Quando Adorno (2000) discute a questão da educação após Auschwitz, refere-se a duas questões fundamentais:

- 1ª - À educação infantil, sobretudo na primeira infância;
- 2ª - Ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição.

Assim, um clima em que os motivos que conduziram ao horror, de algum modo, se tornem conscientes. Evidentemente, Adorno não teve a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos – como sendo a possibilidade de se efetuar como experiências formativas, decorrente da livre decisão, ou seja, autônoma a ser vivida entre professores/as e alunos/as.

Segundo Adorno (2000, p. 129), o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação dos indivíduos em sociedade. Assim, a educação para a possibilidade de se viver experiências formativas:

[...] precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

Nesse contexto, cabe o questionamento sobre para onde a educação deve conduzir os indivíduos. Posto que, para Adorno, o conceito de 'modelo ideal' é o da heteronomia, ou seja, é o momento autoritário imposto aos indivíduos a partir do exterior. Nele há algo de usurpatório, demandando se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros?

Esse modelo – da heteronomia – encontra-se em contradição com a ideia de indivíduo autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os indivíduos tenham que se libertar de seu estado de menoridade quanto ao uso do esclarecimento.

Vale considerar a concepção inicial de educação de Adorno (2000, p. 141-142), como sendo:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da 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 pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

Por outro lado, Adorno (2000, p. 143-144) também destaca que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Portanto, considerando o potencial da educação emancipatória na perspectiva de Adorno (2000, p. 146), “(...) seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”, isso é, o empobrecimento da experiência formativa desde a educação infantil.

Essa constatação impõe uma questão proposta por Adorno (2000, p. 149), “Afinal, o que é isso, essa inaptidão à experiência? O que acontece,

e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências?”

Ao que Becker refletiu “Penso que essa questão da inaptidão à experiência tem uma vinculação bastante imediata à relação perturbada entre teoria e prática.” (In: Adorno, 2000, p.149). 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).

É nesse contexto que as experiências formativas se constituem como possibilidade de emancipação dos/as professores/as, tanto para o livre pensar quanto para decidir pedagogicamente sua práxis docente/pedagógica. Para tal, faz-se necessário que professores e professoras sejam partícipes de uma rede colaborativa de formação, tendo por objetivo a elaboração e produção do conhecimento na área da educação. Assim, a formação é afirmada, como analisado por Vargas (2012, p.197-198):

[...] con un sentido y en una dimensión epistémica, se reconoce como la posibilidad que tiene el ser humano de aprender consciente o inconscientemente saberes de sentido común o saberes verdaderos de manera intencionada, a través de situaciones dialógicas y de interacción social. Mientras que desde una dimensión ética – o del *êthos* formativo – la formación se reconoce como un tomar conciencia de uno mismo, de una reflexión de sí mismo, (...).

Nesse sentido, a formação assume o sentido kantiano, ou seja, se volta à elevação do nível de consciência e, conseqüentemente, à autonomia do fazer docente com possibilidades de ações político-pedagógicas dos/as professores/as que contribuem para a afirmação da educação democrática/inclusiva, contrária à segregação e à exclusão tanto na escola quanto nas demais instâncias sociais.

A problemática das experiências formativas e sua relação com a educação inclusiva: quais as possíveis contribuições da Teoria Crítica?

Quanto à 'inaptidão à experiência', Adorno (2000, p. 150) afirma que:

As pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua 'orientação existencial', como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Becker, ao debater essa questão com Adorno (In: Adorno, 2000, p. 150), enfatiza que "(...) essa aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão", ao que Adorno concorda.

Ao discutir o conceito de racionalidade ou de consciência, Adorno destaca que, em geral, esse conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas, segundo o referido autor, essa constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Avançando, Adorno (2000, p. 151), afirma que:

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. Esse 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. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Becker continua no debate com Adorno (In: ADORNO, 2000, p. 151), afirmando que "(...) antes de tudo, a educação para a experiência é idêntica

à educação para a imaginação.” Ao que Adorno (2000, p. 169) acatou como sendo exato, destacando o potencial da educação, mesmo considerando os limites sociais, posto que “A exigência de emancipação parece ser evidente em uma democracia.”

Ao precisar essa questão, Adorno refere-se a Kant (1783) que, em seu ensaio, ‘Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?’¹, define a menoridade ou tutela e, desse modo, também a emancipação, afirmando que esse estado de menoridade não é a falta de entendimento. Mas, a falta de resolução e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.

Para Kant (1783, p. 1), Esclarecimento (Aufklärung) significa:

[...] a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude!(Ousa saber!). Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento.

Desse modo, parafraseando Kant, tomara que possamos contribuir, com nossa atuação política, para que os/as professores/as assumam com ‘resolução e coragem’ a saída da heteronomia docente e pedagógica. Sendo isso possível por intermédio do Ousa saber!, que chega ao espírito pela reflexão sobre a cultura e os limites sociais e pela auto-reflexão crítica acerca do próprio fazer docente, possibilitando experiências formativas pela educação.

Daí, a importância do estímulo à crítica à cultura no processo de formação docente, considerando o pensamento de Adorno (2002, p. 81), que ao referir-se à crítica da cultura, afirma “O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela esse seu mal-estar.” Como também, a importância de se analisar a cultura, que contraditoriamente contém tanto os germes da dominação quanto da emancipação dos indivíduos, em um movimento dialético proporcionado pelas experiências pela educação em prol da formação emancipatória de professores/as e seus/suas alunos/as.

Experiências formativas pela educação: Os objetivos da escola pública

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência (GIROTO & CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO & MANZINI, 2008; QUATRIN & PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO, GARCIA, YOSHIURA & RIBEIRO, 2006). Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública historicamente tem sido obstado devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a educação inclusiva e a democratização da escola pública ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação). Quanto a isso, estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino também não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com àqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, alunos com ou sem deficiência. Esses resultados remetem a Adorno (1995, p. 189), ao afirmar que “Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa.”

Daí, a importância de se avaliar os impactos da implementação das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar para além da matrícula compulsória, posto que as escolas, em sua maioria, não têm acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos; os professores, também em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a

teoria; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, voltada à adaptação ao mundo do trabalho; ênfase na dimensão conteudista disciplinar. (COSTA, 2011b)

Considerando a análise, até então empreendida, sobre políticas públicas de educação e formação de professores com vistas à democratização das escolas públicas e à inclusão dos alunos com deficiência, vale destacar a necessidade da identificação e superação das barreiras atitudinais, docentes, pedagógicas, curriculares e arquitetônicas que ainda permitem a segregação na escola pública. Barreiras essas que se contrapõem à educação inclusiva emanada da sociedade, isso é, uma educação democrática, política e de qualidade social.

Mesmo considerando os limites sociais, a formação dos professores para adaptação social e reprodução de modelos educacionais, é possível pela produção do conhecimento, a afirmação da educação inclusiva, contrária à segregação nas escolas públicas, nas quais os limites sociais não sejam negados, mas discutidos e enfrentados em prol da inclusão dos alunos com deficiência. Tomara que nossas pesquisas contribuam para que os professores sejam desafiados a viver experiências com alunos com as mais diversas e diferentes maneiras de aprender, com os quais possam se identificar na sala de aula e, assim, esses alunos não sejam mais separados uns dos outros e de si mesmos.

Penso ser possível também que os resultados de nossas pesquisas contribuam na organização de escolas públicas nas quais professores, gestores, alunos, familiares e comunidade possam aprender, como afirmado por Eco (2001, p. 12), que “(...) os seres humanos são muito diferentes entre si que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos.” Nossas pesquisas têm contribuído para isso?

É possível afirmar, com base nos estudos referidos, que com o advento das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva, a segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública não é mais admitida, sobretudo sob a alegação de que a ‘escola não está organizada para aceitar a matrícula desses alunos, nem os professores preparados para educá-los junto com os demais alunos’, embora a discriminação possa continuar ocorrendo no interior da escola pública.

Quanto a isso, vale destacar Costa (2005, p. 13), ao afirmar que as deficiências físicas, sensoriais e cognitivas dos alunos não deveriam ser consideradas como impeditivo “(...) para o ingresso e permanência na escola pública, que deve disponibilizar os recursos didático-pedagógicos centrados

em suas necessidades de aprendizagem e professores orientados e apoiados para educar alunos, com e sem deficiência, juntos em suas salas de aula”, atuando na perspectiva da educação inclusiva. Assim, o esforço para o alcance da educação inclusiva para Ainscow (2007, p. 13), deve considerar:

[...] em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, em um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado, há os movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa (2005, p. 91), “A urgência por uma educação democrática parece se constituir como alternativa para a superação da deficiência como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos e na possibilidade de se organizar uma sociedade justa e humana.”

Portanto, em relação à educação dos alunos com deficiência, observa-se o fortalecimento da educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito contra aqueles denominados ‘especiais’, considerando-se que a educação, segundo Adorno (2000, p.141-142) é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Para o referido autor, a educação nessa perspectiva:

[...] seria inclusive da maior importância política; sua idéia, em sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas.

Considerando a demanda humana e social por democracia e emancipação em prol da inclusão dos indivíduos com deficiência nas instâncias sociais, com ênfase na escola, vale nos reportar também a Adorno (2000, p. 116-117), ao referir-se à barbárie e sua relação com a escola:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra

sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. 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. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto.

Pois, considerando a necessidade de se combater a violência, a implementação de programas para o desenvolvimento da escola pública representa uma possibilidade de resistência, por parte dos/as professores/as e alunos/as, à manifestação do preconceito, como também a superação à segregação de alunos/as com deficiência/necessidades educacionais especiais, tendo como meta, como proposto do Adorno (2002, p. 102), a superação do “(...) mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais (...)”

Quanto a isso, Adorno (2000, p. 117), enfatiza que:

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.

Assim, a escola, em sua função social, poderá contribuir para o combate à violência, afirmando a autonomia pela educação, dos alunos com e sem deficiência, posto que não somente a possibilidade objetiva, mas também a capacidade subjetiva da autonomia somente se dá na liberdade, como é possível derivar do pensamento de Adorno (2008).

Considerações finais

Ao se referir à crítica da cultura, é lapidar o pensamento de Adorno (2002, p. 91):

O crítico da cultura não é capaz de compreender que a reificação da própria vida repousa não em um excesso, mas em uma escassez de esclarecimento, e que as mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade particularista contemporânea são estigmas da irracionalidade total. A abolição dessa irracionalidade, que coincidiria com a abolição da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, aparece à cegueira da crítica cultural como o caos: para quem glorifica a ordem e a estrutura de qualquer espécie, essa separação petrificada torna-se um arquétipo do eterno.

Para se evitar ‘as mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade civilizatória’, faz-se fundamental o apoio encorajador aos professores e às professoras, em seu processo de formação pela educação, considerando-os/as como afirmado por Adorno (2002, p. 96) “(...) aqueles de cujo trabalho vive e a preservação da imagem de uma existência que aponta para além da coerção existente por trás de todo trabalho”, evitando assim “(...) a submissão dos homens às formas vigentes da reprodução da vida.”. E mais, Adorno (2002, p. 97) é enfático ao afirmar que “Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma.”

Assim, a questão inicial deste ensaio, ‘Experiências pela Educação – Para quê?’ está justificada, considerando Adorno (2002, p. 111), ao afirmar que “(...) enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação auto-suficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente”, posto que criar um clima cultural favorável às experiências pela educação pode favorecer tanto o desenvolvimento social quanto a inauguração da humanidade de professores/as e seus/suas alunos/as, com e sem deficiência.

Referências

ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. **Palavras e sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p.11-28, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**. Presidência da República, Brasília: 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2010/PNE**. Congresso Nacional, Brasília: 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>, 2008.

_____. **Decreto n. 5.296**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp; <www.sedh.gov.br>, 2004.

_____. **Resolução n. 2**. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>, 2001.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>, 1988.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. In: **Revista Debates em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: UFAL, vol. 3, n. 5, p. 49-62, jan./jun., 2011.

_____. Formação de professores e educação inclusiva: Experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. ; MIRANDA, T. G; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto & CAPES, p. 31-52, 2011b..

_____. Educação inclusiva – Para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, p.121-144, 2010^a.

_____. Políticas públicas en educación: formación de maestros e inclusión en Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Orgs.). **Sujeto, Educación Especial e Integración**. Ciudad de México, D.F: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, p. 525-540, 2010b..

_____. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, p. 59-86, 2009^a.

_____. Educação e diversidade: questões sobre subjetividade. In: BARROS, R. M. M. de (Org.). **Subjetividade e Educação: conexões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Contra Capa & FAPERJ, p. 71-80, 2009b.

_____. Ensino de História e educação inclusiva: suas dimensões formativas. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUD X FAPERJ, p. 253-262, 2007^a.

_____. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.

_____. Formação de Professores: narrativas e experiências instituintes 'NA' e 'PARA' a escola inclusiva. In: **Cadernos de Ensaios e Pesquisas**, n. 11, Edição Especial. Niterói, FEUFF, Setembro, p. 23-43, 2006.

_____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa. Niterói: EdUFF, 2005.

CROCHÍK, J. L. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011, 286p, 2011.

_____. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Revista Educação, Coleção Especial**: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, ano 2, n. 10, p.16-25, 2009.

_____. O conceito de preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica. In: PATTO, M. H. S.; MELLO, S. L. de.; SCHMIDT, M. L. S.; CROCHÍK, J. L. (Orgs.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 69-101, 2008.

_____. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-47, 2005.

ECO, U. Choque de Civilizações: em nome da razão. In: **Eu &, Valor Econômico**, 26, 27 e 28 de Outubro, São Paulo, p. 9-16, 2001.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. In: **Revista Educação Especial**, n. 41, v. 24. Santa Maria, UFSM, p. 441-451, 2011.

LEÃO, A. M. De C.; GARCIA, C. A. A.; YOSHIURA, E. V. F.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v. 12, n. 2, p.169-186 maio/ago., 2006.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? In: **Revista Educação Especial**, vol. 24. n. 40 Santa Maria, UFSM, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr., 2008.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, 13 de dezembro. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br>, 2006.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, n. 31, p. 49-61, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br>, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>, 1990.

VARGAS, S. R. Mito o Realidad: La asesoría como formación. In: RIVAS, L.E.P. (Compilador). **El Conocimiento Actual 1**. México, Publicaciones Académicas CAPUB, p. 193-201, 2012.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez., 2007.

Notas

¹ Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfAYwAG/kant-immanuel-que-esclarecimento>

Correspondência

Valdelúcia Alves da Costa – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
Av. Visconde do Rio Branco, s/n.
Gragoatá – CEP: 24000-021 – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: valdelucia2001@uol.com.br

Recebido em 06 de março de 2013

Aprovado em 03 de abril de 2013