

INCLUSÃO E PRECONCEITO:
ACERCA DA FILOSOFIA E DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosi Giordano¹

Resumo: O ensaio, a partir da exposição do método utilizado em uma investigação realizada em diferentes municípios do Pará, problematiza – desde o interior da Teoria Crítica da Sociedade – a existência (ou não) do preconceito relativamente às crianças com deficiência(s) atualmente matriculadas nas escolas regulares para, em seguida, discutirmos a precariedade da in(ex)clusão escolar tal como vem sendo realizada e, ao mesmo tempo, a do ensino da Filosofia e da pesquisa na formação de professores.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Sociedade; Educação Inclusiva; Preconceito; Filosofia e Pesquisa na Formação de Professores.

Resumen: Este ensayo, a partir de la exposición del método utilizado en una investigación llevada a cabo en diferentes municipios de Pará, discute – desde el interior de la Teoría Crítica de la Sociedad – la existencia (o no) de los prejuicios hacia los niños con discapacidades (s) actualmente matriculados en la escuela regular para luego discutir la precariedad en la in(ex)clusión escolar como el misma se lleva a cabo y, al mismo tiempo, a del significado de la docencia de la filosofía y da investigación en la formación docente.

Palabras clave: Teoría Crítica de la Sociedad; Educación Inclusiva; Prejuicio; Filosofía e Investigación en la formación del profesorado.

1. Primeiras aproximações

Movemo-nos em meio a diferentes campos do saber. Um movimento que, sem proceder retilinearmente, configura um ensaio e uma experiência do pensar em que – conjugando a Filosofia às ciências particulares – se afirma a impossibilidade de, *pela força do pensamento*, abarcar a totalidade do real. Encontramos nossos fundamentos em Adorno (1991, p. 73):

Quien hoy elija por oficio el trabajo filosófico, ha de renunciar desde el comienzo mismo a la ilusión con que antes arrancaban los proyectos filosóficos: la de que sería posible aferrar la totalidad de lo real por la fuerza del

¹ Docente Associada do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: filosofa@uol.com.br.

pensamiento. [...] a quien busca conocerla [a Razão], sólo se le presenta como realidad total en cuanto objeto de polémica, mientras únicamente en vestigios y escombros perdura la esperanza de que alguna vez llegue a ser una realidad correcta y justa. La filosofía que a tal fin se expende hoy no sirve para otra cosa que para velar la realidad [...].

Do interior do quadro de referências eleito, articulam-se, igualmente, o *singular* e o *universal*, o *individual* e o *social*, o *psíquico* e a *cultura*, para pensar o indivíduo constituído por mediações socioeconômicas e políticas que o marcam concretamente, mediações que incidem sobre sua *psyché* tal como (con)formada no interior do processo de socialização vivenciado pelo mesmo.

Tomando os marcos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade como aportes para nossa abordagem, discutimos as relações estabelecidas entre a *(pseudo)formação* do indivíduo, compreendida como experiência distinta da *instrução* proporcionada pela educação escolar, e a manifestação do *preconceito* que se, de um lado, revelou-se – enquanto resultado da pesquisa levada a cabo – como **tendência** na própria organização escolar e nas atitudes e concepções de professoras para com seus alunos deixando entrever a precariedade da in(ex)clusão escolar como atualmente realizada, de outro, possibilitou-nos a percepção de que o ensino da Filosofia e o da pesquisa nos cursos de formação de professores impedem a correção desta precariedade em virtude da superficialidade com que são ensinados.

Para o desenvolvimento da trama deste ensaio afirmamos as desigualdades socioeconômicas atualmente experimentadas em virtude da estrutura societária em que se assentam as sociedades industrializadas. Coexistem, no seio destas desigualdades, relações sociais cuja tendência crescente é a densidade conformada pela violência que se alastra pelo tecido social constrangendo os indivíduos à exclusão socioeconômica e cultural, violência que é imanente às sociedades administradas. Do exposto, podemos afirmar com Ortiz (2012) que

Na sociedade industrial até os recantos mais individuais são invadidos pelas forças sociais mais amplas, o que faz com que Marcuse considere que o processo de humanização, que deveria se caracterizar pela transformação da civilização em cultura, se defina pelo seu contrário. É a cultura, isto é, o

mundo espiritual, que se integra ao mundo material.

Ortiz (2012) elucida a contradição vivenciada pela maioria dos indivíduos crescente e desnecessariamente expostos à precarização da vida que torna possível a perpetuação da lógica do Capital dado a mesma fixar o lugar do indivíduo na sociedade em consonância com sua primazia. *Desnecessariamente expostos*, pois, no dizer de Horkheimer e Adorno (1985, p. 49)

[...] uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro.

Este processo teve sua origem no século XIX em virtude do objetivo do crescimento econômico das sociedades que dependiam do aumento da produção material e manteve-se ao longo do século XX, na passagem do capitalismo concorrencial para o de oligopólios e monopólios (CROCHÍK, 2013)². O mundo metamorfoseado em indústria (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 48), metamorfose que se estende ao pensamento que é negado como ideologia, evidencia um sistema político-social que “[...] exclui o indivíduo para depois incluí-lo de acordo com a sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p. 32), escravizando o homem e tornando-o seu reproduzidor. Acresce-se à força dessa escravização a influência da indústria cultural que a tudo converte em mercadoria: dos objetos, frutos do trabalho humano, ao pensamento e às relações travadas pelo homem no seio da sociedade. Forja-se, assim, uma cultura sobredeterminada pela sociedade que influencia as representações construídas acerca das pessoas que se materializam nas instituições em que nos “abrigamos” (família, escola, fábricas, sindicatos, partidos, etc.) obstaculizando a igualdade na/da participação de todos, revelando preconceitos relacionados à classe social, ao gênero, à(s) deficiência(s), à origem étnica, bem como à orientação sexual.

² Nas palavras do autor: “[...] a consciência de que a produção material é abundante e que, portanto, as leis básicas da economia já não são necessárias para que a sociedade possa emancipar-se do estado de miséria abundante já se apresentava na década de 1940, do século passado. (CROCHÍK, 2013, p. 30).

A escola, desse modo, como que espelhando a sociedade, suas normas e contradições, dá lugar – ao longo do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e socialização que nela têm lugar – aos preconceitos enraizados na cultura, infligindo a professores e alunos a vivência dos mesmos. A esse respeito afirmam Booth e Ainscow³ (2010, p. 12): “[...] a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim como as respostas que lhe são dadas [...]” o que nos deixa distinguir algumas semelhanças em relação às proposições adornianas sobre a violência, distinção autorizada pelos próprios autores: “O Índice tem indicadores diretamente relacionados com valores de não-violência e respeito pela diversidade, que podem estar mais intimamente ligados à preocupação de Adorno” (BOOTH; AINSCOW, 2010, p. 35).

2. Em torno do método da pesquisa

Do acima exposto, temos já considerações sobre o método, haja vista o mesmo definir-se, em Adorno (1995b, p. 143) como *crítica do conhecimento* e, não como o é, na concepção norte-americana, enquanto “técnicas práticas de investigação”. O método, enquanto crítica do conhecimento e da cultura, só faz sentido, entretanto, no interior de uma concepção filosófica que, voltada à compreensão do social, não se afeire às condições socialmente instituídas. Antes, é preciso opor-lhes resistência, buscando compreender – no interior do que foi negado no presente – os seus determinantes. Nas palavras de Adorno (2001, p. 4): “Quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada, os poderes objectivos que determinam, até ao mais recôndito, a existência individual”. Com este objetivo, o de buscar a verdade sobre a *vida imediata* do preconceito na educação inclusiva, interrogamos seus determinantes objetivos e subjetivos para – cingindo nosso objeto de estudo, por todos os ângulos

³ O uso destes autores na pesquisa deve-se ao fato de os mesmos priorizarem “[...] a atenção **para a escola em contraposição a outras concepções que focalizam nos alunos** em situação de inclusão **as dificuldades a serem superadas**” (Grifos nossos). Assim, “[...] os obstáculos ao aprendizado e à participação de todos os alunos são tidos como desafios da escola”. Desse modo, os autores elaboraram um *Índice* para verificar “[...] o quanto uma escola é inclusiva e o quanto ela pode vir a ser mais inclusiva, por decisão de seus próprios integrantes”. (CROCHÍK et al, 2011, p. 72).

e por meio de diferentes instrumentos de pesquisa – apreender sua possível manifestação.

A pesquisa *Educação e Políticas Públicas: exclusão social e educação inclusiva em escolas da região Norte (PA/BR⁴)* teve como principal objetivo verificar a incidência (ou não) do preconceito relativamente às crianças que, consideradas em situação de inclusão (SI)⁵, hoje, encontram-se matriculadas em escolas regulares do ensino. Tal modificação – relativamente à situação anterior, em que as mesmas eram confinadas em escolas especializadas (ou mesmo em manicômios⁶) – deve-se à força da legislação que, hoje em vigor, incorporou as reivindicações dos movimentos sociais que luta(ram) pelo fim da segregação reconhecida nos próprios documentos oficiais, a exemplo do documento *Direito à educação: necessidades educacionais especiais - subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*, datado de 2001:

Historicamente, a pessoa com deficiência tem tido a sua visibilidade como sujeito de direitos condicionado ao empenho das políticas públicas com a plena integração à vida social. **Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade.** As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social. (BRASIL, 2010a, p. 9. **Grifos nossos**)

Por que nos importa constatar/discutir a existência (ou não) do preconceito?

⁴ A pesquisa em pauta (que coordenamos no período compreendido entre 2009 a 2013) esteve vinculada à pesquisa *Preconceito em relação aos 'Incluídos' na Educação Inclusiva* (CROCHÍK, 2008), coordenada pelo professor doutor José Leon Crochík (do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo). À referida pesquisa uniram-se também, para além da Universidade Federal do Pará/Belém, outras universidades (federais e/ou estaduais) – por meio seus docentes e pesquisadores – dos municípios: Diadema e São Paulo (SP); Campo Grande (MT); São Salvador (BA); Toledo (PR) e, na Argentina, da Universidade de Flores.

⁵ A expressão *alunos considerados em situação de inclusão* (SI) foi criada pelos pesquisadores que participaram da pesquisa *Preconceito em relação aos "Incluídos" na Educação Inclusiva* (CROCHÍK, 2008) para designar os alunos que – com deficiência(s) ou com quaisquer dificuldades no espaço escolar – podem superar a situação em que se encontram. Compreendemos, ainda, como *alunos considerados em situação de inclusão* todos os grupos antes segregados da escola regular, como: negros; indivíduos de baixa renda; pessoas com deficiência(s) ou em liberdade assistida.

⁶ Importa lembrar que tais práticas “medievais”, em consonância com o modelo psiquiátrico-manicomial – em que pesem as lutas intensificadas a partir dos anos 70 do século passado – encontram-se ainda hoje em vigor. Leia-se, a propósito, *Como se fabricam crianças loucas*, de Eliane Brum (2015).

Importa-nos, pois que a investigação da existência (ou não) do preconceito pode contribuir para a *formação* (no sentido atribuído pelos frankfurtianos a esse conceito) dos professores (principalmente daqueles que exercerão sua função no nível da Educação Básica) no sentido de indicar-lhes a importância do enfrentamento de atitudes preconceituosas no interior do processo educativo formal. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985, p. 182, apud CROCHÍK, 2009a, p. 299):

Oferecer receitas tem escassa utilidade. Mas quem teve em conta os feitos a que os agitadores são propensos e adquiriu consciência disso talvez já não sucumba igualmente aos seus falsos apelos; e o que conhece as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um brinquedo nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os que são mais débeis do que eles [...]. A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem o conhecimento das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema.

Para a verificação da hipótese da pesquisa – se quanto maior o grau de inclusão de uma escola menor seria o grau de segregação e marginalização dos alunos considerados em SI – comparamos quatro escolas, sendo duas públicas (uma com baixo e outra com alto grau de inclusão educacional⁷) e duas privadas (eleitas com base nos mesmos critérios utilizados para a escolha das duas escolas públicas). Para tanto, foram construídos e utilizados diferentes instrumentos⁸ (qualitativos e quantitativos) de modo a podermos realizar a verificação da referida hipótese.

⁷ Estes dados foram conseguidos – com muita dificuldade, devido à desorganização em que se encontravam à época – junto à Secretaria de Educação do Estado do Pará.

⁸ Tais instrumentos foram construídos por Crochík (2008). Para a elaboração de um dos questionários, o autor inspirou-se no *Índice para a Inclusão*, de autoria de Booth e Ainscow (2010/2015).

Para melhor situarmos a pesquisa e o escopo deste ensaio, enunciamos⁹ os instrumentos utilizados e seus respectivos objetivos no interior da investigação¹⁰: *Formulário para caracterização de escolas* cujo objetivo era o de caracterizar o grau de inclusão das escolas eleitas para pesquisa; *Questionário para os Diretores e/ ou Coordenadores Pedagógicos* que, em conjunto com o anterior, permitiu-nos **medir** o grau de inclusão das escolas. Em seguida, realizamos entrevistas com os professores, fazendo uso do *Roteiro de Entrevista para os Professores* para verificar a concepção de educação inclusiva, a percepção de atuação dos professores em relação a seus alunos considerados em SI e as expectativas que tinham em relação a esses alunos; *Escala de Proximidade entre os alunos* para examinar o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em SI em comparação com os demais alunos da turma; *Roteiro de observação em sala de aula* para observarmos o comportamento e a interação dos alunos em SI com os professores e com seus colegas. Tais observações tornaram possível verificar se tais alunos são segregados, marginalizados ou incluídos nas atividades escolares cotidianas. Ao final da pesquisa e/ou do segundo semestre letivo¹¹, elaboramos, como último instrumento da pesquisa, o *Índice de Rendimento* de todos os alunos das escolas/turmas observadas referente às quatro disciplinas eleitas, Índice que nos auxiliou a – por meio da comparação das avaliações de todos os alunos de uma sala de aula – verificar a posição final dos diferentes alunos quanto à aprovação ou reprovação.

Quatro tipos de sujeitos compuseram a amostra da pesquisa, sendo (a) quatro diretores/coordenadores pedagógicos de escolas; (b) de quatro a dezesseis professores¹² (sendo quatro de Língua Portuguesa; quatro de Matemática; quatro

⁹ Apenas *enunciamos* haja vista tais instrumentos, bem como os cálculos utilizados, análise e discussão dos mesmos já constarem publicados. A inteligibilidade do que aqui se expõe nos conduz necessariamente à leitura do artigo de Crochík et al. intitulado *Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar* (2011, p. 71-87).

¹⁰ Esclarecemos que, anteriormente à realização da pesquisa nas escolas eleitas, apresentamos aos sujeitos que participaram – por adesão – da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, padronizado no projeto de pesquisa já referido: *Preconceito em relação aos 'Incluídos' na Educação Inclusiva*.

¹¹ A pesquisa realizada em cada uma das escolas durou, aproximadamente, um ano.

¹² A escolha dessas disciplinas objetivou uniformizar – relativamente às escolas pesquisadas nos diferentes municípios – a coleta de dados nas entrevistas e nas observações em sala de aula, bem como verificar se os dados coletados apresentavam variações nas diversas disciplinas. Levamos, também, em consideração a possibilidade de, em algumas escolas, poder haver um professor

de História e/ou Geografia e quatro de Ciências); (c) aproximadamente cento e vinte alunos do quinto ano do Ensino Fundamental¹³ (trinta por sala¹⁴) e (d) no mínimo quatro alunos considerados em SI, integrantes do universo total de alunos.

Anteriormente à exposição e análise de alguns dos dados mais relevantes obtidos pela pesquisa destacamos que, para a caracterização de uma escola como inclusiva ou não, devem ser observados diversos aspectos referentes à inclusão **real**, é dizer, tal como existente na realidade da sociedade brasileira. Nas palavras de Crochík (2011, p. 74):

Para dizer se uma escola é mais ou menos inclusiva, é necessária uma **avaliação objetiva** que envolva, de um lado, **fatores imediatamente observáveis**: a existência de adaptação do ambiente físico aos cadeirantes, aos que têm deficiência visual; a existência de carteiras escolares para alunos canhotos ou obesos etc.. De outro lado, também é importante contar com indicadores relacionados ao projeto pedagógico como concepção de educação inclusiva, política contra violência, e assim por diante. (**Grifos nossos**).

A investigação desses fatores ao longo de quatro anos, por diferentes pesquisadores, em escolas reais, encontra-se em estreita correspondência com uma das proposições fundamentais de Adorno (1991, p. 102), em sua recusa a toda metafísica: “[...] el espíritu no es capaz de producir o captar la totalidad de lo real; pero sí de irrumpir en lo pequeño, de hacer saltar en lo pequeño las medidas de lo meramente existente”.

3. Alguns achados da pesquisa

[...] os sofrimentos impostos às crianças levavam-nas a desenvolver problemas emocionais. Freyre (1978) assinala

unidocente, o que explica a variação de 04 a 16 professores.

¹³ A opção por realizar a pesquisa junto ao 5º ano do Ensino Fundamental justifica-se por julgarmos a possibilidade de esses alunos poderem ter melhores condições para a compreensão das questões formuladas, bem como pelo fato de o número de professores nesse ano ser, em geral, menor do que o dos anos seguintes, o que lhes permite dar mais aulas para a mesma turma e, conseqüentemente, conhecer melhor seus alunos.

¹⁴ Para o estabelecimento desse número de alunos por sala, tomamos em consideração o Art. 2º do Projeto de Lei Nº 597-C DE 2007 (2015) que propõe a alteração do Art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “[...] passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] VI – 25 (vinte e cinco) alunos por professor, nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 1-2).

que ‘muito menino de formação patriarcal sofria de gagueira; muito aluno de colégio de padre, também’. Escreve que tanto a educação da casa-grande quanto a do colégio religioso se empenhavam em ‘quebrar a individualidade da criança, visando adultos passivos e subservientes’ (p. 367). (RIBEIRO, 2015, p. 29)

A proposta da educação inclusiva é que as escolas desenvolvam um trabalho por meio do qual os membros da escola e da comunidade tenham participação e as diferenças entre os alunos sejam reconhecidas para a realização de um trabalho que (a) se constitua a partir das condições que já se encontram em sala de aula e (b) esteja comprometido com a *qualidade da educação* e sua importância para a *formação* do indivíduo. A este respeito, afirmam Crochík et al (2009b, p. 44):

Entendemos que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já constitui em um elemento formador.

A materialização dessas proposições deve levar em consideração as mudanças recentes introduzidas na política educacional dos últimos anos, mudanças por meio das quais podemos afirmar o aumento considerável do número de alunos com deficiência(s) matriculados das escolas em salas de aula regulares. De acordo com o *Censo da Educação Básica de 2011* (BRASIL, INEP, 2013, p. 27)

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Constata-se, em 2011,

um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305.

Os dados do *Censo* indicam a redução de 11,2% no número de matrículas em escolas exclusivas e um aumento de 15,3% no número de matrículas de alunos nas classes regulares¹⁵. Se o aumento do número de alunos, em geral, matriculados em escolas públicas é, de um lado, signo da democratização do sistema de ensino no Brasil, de outro, sabe-se que, sem outras medidas que afetem a estrutura da organização escolar, esta democratização implica, de um lado, o agravamento das atuais configurações do trabalho do(c)ente e, de outro, a massificação do ensino (nos diferentes níveis da educação) imposta a todos (professores e alunos) relativamente à formação dos mesmos. A democratização da escola implica, portanto, a necessária revisão das políticas voltadas à formação inicial dos professores, bem como à sua formação continuada, de modo a que, enquanto “fazedores de política” (AINSCOW, 2013) possamos deixar de ser instrumentos do sofrimento que, de diferentes maneiras, é reinventado a cada momento histórico e socialmente imposto a todas as crianças, conforme indicado por Ribeiro (2015) na epígrafe acima.

Nesse sentido, lembramos que – enquanto professores – somos intérpretes das políticas educacionais postas em circulação e tais interpretações podem obstar o progresso da inclusão, haja vista sermos “a ação política relevante” ao interagirmos com os alunos:

Após mais de dez anos em que têm sido desconsiderados e menosprezados, não é de surpreender que eles não considerem apelativa a ideia de ainda mais e maiores propostas de mudanças. **Os que defendem a necessidade de reformas precisam absolutamente de se lembrar que as políticas de educação são, em última análise, aquilo que se passa por detrás da porta da sala de aula.** Neste sentido, os professores são ‘fazedores’ de política. A forma como eles decidem interpretar as orientações externas enquanto interagem com as suas turmas, constitui, de facto, a acção

¹⁵ Outros dados importantes que retratam os avanços alcançados pela atual política de inclusão podem ser encontrados na *Pesquisa de Informações Básicas Municipais* (2013) – realizada pelo IBGE, em 2011, junto às prefeituras dos 5565 municípios – demonstrando que 93,7% municípios brasileiros implantaram iniciativas para a inclusão de pessoas com deficiência. (IBGE, 2013).

política relevante” (AINSCOW, 2013, p. 1. **Grifos Nossos**).

Os instrumentos de pesquisa anteriormente descritos foram aplicados (especificamente, no caso da pesquisa por nós conduzida) em dezoito escolas (da rede pública e privada) do Estado do Pará. Desse universo de escolas, algumas foram escolas da rede pública e outras da rede privada do ensino (a maioria delas situadas no município de Belém¹⁶).

Para a exposição de alguns dos achados relevantes, selecionamos quatro escolas dentre as investigadas. Na tabela abaixo observamos – em função dos dados coletados com os dois primeiros instrumentos da pesquisa – o grau de inclusão das escolas e o número de alunos em SI em relação ao total de alunos de cada uma das escolas pesquisadas.

Tabela 1: Grau de Inclusão, total de alunos e porcentagem de alunos considerados em situação de inclusão em quatro escolas pesquisadas

Escola/Município	Grau de inclusão	Total de alunos	Alunos em S. I.
Priv. 1 / Belém	67,2%	150 (100%)	07 (5,0%)
Priv. 2 / Belém	82,6%	687 (100%)	116 (16,8%)
P1 / Belém	81,0%	251 (100%)	03 (2,0%)
P2 / Belém	71,3%	664 (100%)	26 (3,9%)

Legenda: Priv.= Privada/ P. = Pública/ S. I. = Alunos considerados em Situação de Inclusão

Fonte: GIORDANO; NAZARETH; OLIVEIRA, 2012.

Partindo apenas da leitura de alguns dados sistematizados – em função da aplicação dos dois primeiros instrumentos da pesquisa – poderíamos inferir **conclusões equivocadas**. Algumas delas: **(a)** se verificarmos apenas que o grau de inclusão das quatro escolas analisadas variou entre 81% (oitenta e um por cento) e 67,24% (sessenta e sete inteiros e vinte e quatro centésimos por cento), tal dado, isoladamente, nos permitiria afirmar, grosso modo, que as referidas escolas alcançaram um índice de inclusão de médio a bom; **(b)** caso a pesquisa tivesse sido realizada em apenas uma escola da rede pública e uma da rede privada e fossem estas escolas a P1 e a Priv2 poder-se-ia afirmar que o grau de inclusão escolar é maior na escola privada do que na pública e **(c)** que por existirem mais alunos

¹⁶ O número de escolas públicas pesquisadas foi maior do que o de escolas da rede privada do ensino.

considerados em SI comparativamente ao total de alunos na escola da rede privada esta é mais inclusiva do que a da rede pública. Portanto, apesar da fidedignidade de cada um desses dados, nenhum deles pode ser tomado isoladamente ou superestimado, haja vista cada um deles ter sido levantado a partir de diferentes instrumentos que, para além de pedirem por uma análise conjunta, indicam a necessidade de reflexão sobre os próprios instrumentos, o que caracteriza a investigação social empírica. Na expressão de Horkheimer e Adorno (1969, p. 120):

Quien siente una exigencia teórica, debe afrontar sin términos medios las aporías de la teoricidad y la insuficiencia del simple empirismo; y el arrojar de cabeza en la especulación sólo puede servir para empeorar la situación actual. Frente a la investigación sociológica empírica, es tan necesario el conocimiento profundo de sus resultados como la meditación crítica de sus principios.

A correção das afirmações acima, generalizantes e ambíguas, só pode ser realizada em virtude da *experiência* vivida ao longo da realização da pesquisa que nos permitiu, por meio das observações e entrevistas realizadas, averiguar que na única escola (Priv2, escola da rede privada do ensino considerada referência em educação inclusiva no município) que obteve o maior escore de alunos considerados em SI (16,8%), a família é constrangida a pagar uma mensalidade maior do que a dos demais alunos. Importa, aqui, reiterarmos termos partido do suposto de que na(s) sociedade(s) fundadas na desigualdade evidencia-se uma exclusão includente, *includente* em conformidade com a lógica do capital. É sob esta mesma lógica que os alunos são “incluídos” e, a seguir, coisificados, haja vista o capital transformar em mercadoria a tudo aquilo em que toca.

Também as entrevistas com as professoras e, posteriormente, as várias observações em sala de aula, nos auxiliaram a refletir sobre os dados iniciais, coligidos pelos dois primeiros instrumentos da pesquisa. Assim, interpomos as falas das duas professoras que trabalhavam nesta escola (Priv2) com a mesma turma. Ao serem perguntadas sobre as atividades dos alunos considerados em SI, uma

delas, Jucélia¹⁷ afirmou: “[...] ele faz uns trabalhos e damos uma nota só pra fazer de conta” e a outra, Joana – que parece qualificar o aluno qual fosse um objeto a ser *encaixado*: “[...] Ai eu tento, lógico, *encaixá-lo* no momento”. Ainda no material das entrevistas, encontramos outra afirmação de Jucélia que, ao reportar-se à discriminação entre os alunos da turma, revela, deixando escapar sua surpresa falaz, seu próprio preconceito:

Como eu disse dos pais do Haroldo [...] nós chamamos várias vezes, depois que agravou. Ele começou a chorar porque os colegas começaram a discriminar. Diziam que ele era bailarino, andava na ponta do pé. [...] mesmo com o trabalho de aceitação, ele começou a ver que ele é diferente... **Também! Ele tem 10 anos...** ele está crescendo, ele começou a dizer que ele queria sair da escola, que ele não estava conseguindo aprender. (**Grifos nossos**)

Muito embora fazendo referência particularmente ao preconceito étnico-racial, lembramo-nos das palavras de Munanga (2005), que afirma a dificuldade – quer por preconceitos, quer pela ausência de recursos materiais e humanos preparados nas escolas – de lançarmos mão das diferenças, diversidades e discriminações existentes no espaço escolar como meio para a formação humana:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura [...] (MUNANGA, 2005, p. 15).

Ainda sobre a questão da importância de valermos-nos das diferenças que vêm adentrando as salas de aula, quer em virtude da inclusão de todos nas escolas regulares, quer do aumento significativo do número de matrículas nessas escolas, fazemos uso dos autores Booth e Ainscow (2010/2015) para afirmar que não há problema em reconhecer as diferenças desde que elas sejam utilizadas no processo educativo para a plena participação de todos¹⁸. O problema está quando essa

¹⁷ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios de modo a podermos preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

¹⁸ Por termos observado que, nas escolas, há um hiato no concernente à participação de todos no

diferença é colocada como obstáculo à participação, à aprendizagem efetiva e à interação. Palavras dos autores:

A inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes. O desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia em tais diferenças. Isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, salas de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis. Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. Isto pode ser negligenciado quando a inclusão está focalizada em apenas um aspecto de um estudante, tal como um impedimento ou a necessidade de aprender Português como uma língua adicional (BOOTH; AINSCOW, 2010/2015, p. 8. Grifos nossos)

Mas, não só nas escolas da rede privada deparamo-nos com atitudes discriminatórias. Também na escola pública (P1, escola pública também considerada referência em inclusão) ouvimos de Carmen, professora responsável pela sala: “[...] eu tenho dificuldade porque **querem que a gente insira eles... [sic]**. Pra mim é complicado. [...] só que o aluno não acompanha o assunto do quinto ano [...]”.

Perguntamo-nos se os alunos considerados em SI não são representados pelos professores como tendo uma limitação de aprendizagem impossível de ser superada e, mais ainda, se os próprios professores consideram-se incapazes de superar suas limitações no que diz respeito à dificuldade de lidar (conviver, ensinar e aprender) com alunos que não são os alunos ideais. Quando perguntada sobre se

processo de inclusão o que se confirma em virtude de os professores terem sinalizado que trabalham sozinhos para superar suas próprias dificuldades na relação com todos os alunos, inclusive com os alunos em SI, podemos afirmar que a ausência de cooperação e de colaboração no ambiente escolar afeta a todos que fazem parte do grupo: professores, alunos, gestores e técnicos administrativos. Tal indisponibilidade por parte de todos, deixando a inclusão apenas a cargo dos professores, dificulta a implantação e o funcionamento da proposta inclusiva, tal como sugerida por Booth e Ainscow (2010/2015), causando danos a professores e alunos que interagem em sala de aula. A proposta sugerida por Booth e Ainscow (2010/2015) indica às escolas que a inclusão e a exclusão sejam analisadas nas escolas a partir de três dimensões: (1) a criação de culturas inclusivas – sendo esta a mais importante das três –; (2) a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas, consideradas importantes e necessárias de modo a apoiar grupos envolvidos na inclusão que desenvolvam um trabalho em que os membros da escola e da comunidade tenham participação e (3) que as diferenças entre os alunos sejam reconhecidas e o desenvolvimento das *abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem tomem as diferenças como ponto de partida*.

consideram que esses alunos estão incluídos, Carmen respondeu: “Não! Ainda não sinto [...] porque eu não sinto retorno deles. No social, eu também não sinto que eles se sentem incluídos. **Eles sentem vergonha**” (CARMEN, P1. **Grifos nossos**).

A inclusão – na representação dos professores – parece ser uma imposição. Desse modo, precisam encontrar um “culpado” para o trabalho que devem exercer também junto aos alunos considerados em SI. Nesse sentido, reclamam da ausência de formação específica para a concepção inclusiva de educação, afirmam que são os próprios “alunos que se sentem envergonhados” e que as construções não estão preparadas e/ou adaptadas para a inclusão de todos (fato que não deixa de ser verdadeiro, mas que não pode constituir impedimento para a inclusão de todos os alunos a ponto de colocarmos-nos à espera do dia em que tudo estará “pronto” para a inclusão. Afirma Carmen, professora da escola P1:

[...] aqui dizem que é uma escola inclusiva, mas se você observar... Você já observou que tem acessibilidade, mas é do lado de uma vala. Chamaram um engenheiro que não sabe trabalhar com a inclusão. Ele só mandou colocar a faixa, mas não prestou atenção na vala. A gente tem a sala de recursos aqui, mas elas não conseguem fazer aquele acompanhamento mais abrangente porque a procura é muito grande para poucos profissionais. E a gente aqui em sala de aula se virando...

Este “se virar” em sala de aula pode constituir momento impulsionador quer para a busca de saídas alternativas, quer para exigirmos a necessária implementação das políticas públicas que, voltadas à inclusão e já aprovadas, ainda não se encontram em prática.

A fala da diretora de uma das escolas de Belém, da rede privada do ensino, sintetiza – ao responder à questão sobre a existência na escola de um trabalho que diminua ou previna o *bullying* – o que encontramos, tendencialmente, nas diferentes escolas aqui referidas:

O *bullying* existe em todos os níveis da sala de aula. Sempre existiu e sempre vai existir. É algo que você vê desde a educação infantil, não só entre os alunos, mas também os professores para com os alunos. Agora nós trabalhamos sim, diariamente em atividades, em diálogos. (MARLENE, diretora da uma escola da rede privada de Belém)

Sendo verdadeira a proposição da diretora desta escola, é dizer, se o *bullying* (enquanto expressão da violência que se exerce por meio de atitudes de marginalização, segregação, atitudes que são, a seu turno, expressões do preconceito) existe na sala de aula, em todos os níveis da Educação, não se pode afirmar que as referidas escolas sejam inclusivas, apesar do grau de inclusão atingido pelas mesmas. Antes, vivem o modelo da integração. Cumpre, entretanto, relevar que a educação inclusiva é *movimento*, é dizer, a inclusão envolve mudanças e se uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, as escolas podem ser consideradas inclusivas se – mesmo tendo poucas condições de receber os alunos considerados em situação de inclusão, tais como classes com alto número de alunos, metodologia tradicional e excludente, pouco diálogo entre os membros participantes da escola – já houve mudanças estruturais e funcionais para receber esses alunos. No entanto, as mudanças que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos ainda precisam ser realizadas.

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (BOOTH; AINSCOW, 2010/2015, p. 7).

Ainda sobre a questão inclusão *versus* integração, afirmam Crochík et al (2011, p. 74):

Ambas as propostas – integração e inclusão – em algum nível revelam a intenção na direção da entrada daqueles que foram excluídos da escola regular, mesmo que em menor ou maior intensidade. Se a discussão sobre a educação inclusiva põe novas questões, não devemos abandonar o que a escola já conseguiu obter de avanços e, assim, a adaptação a ela também é desejável.

Ainda sobre a fala da diretora, entretanto, contestamos que o preconceito não pode ser naturalizado, tido como algo que “sempre existiu e sempre vai

existir”. A esta naturalização contrapomos a asserção de Horkheimer (1966, p. 120):

[...] la naturaleza no produce el odio a las colectividades, como muestran ciertos estudios sobre prejuicios raciales en América. En circunstancias favorables, los niños no establecen diferencias entre personas blancas y de color; así, en una serie de investigaciones se hizo que niños de cinco años representaran disfrazados una obra en la que existía un papel malo, y se elegían las máscaras de entre un montón de ellas en el que había una negra; pues bien: rara vez elegían los niños ésta para el malo; el color de la piel no les parecía una cosa esencial.

4. Do ensino da filosofia e da pesquisa na formação de professores

Quem explica uma passagem de um autor ‘mais profundamente’ do que o pretendido, não explica, mas obscurece o autor. Assim se acham nossos metafísicos em relação ao texto da natureza. Ainda pior até; pois, para apresentar suas explicações profundas, muitas vezes ajustam antes o texto para isso: ou seja, corrompem-no. (NIETZSCHE, 2014, p. 129).

Nexos pseudológicos e pseudocausais são produzidos por meio de palavras que unem as frases entre si na superfície da linguagem, mas no plano da reflexão sobre o objeto revelam-se totalmente desprovidas de conteúdo; assim, por exemplo, a partir de duas sentenças, uma é apresentada como consequência da outra, embora ambas estejam no mesmo nível do ponto de vista lógico. Estilo é algo ainda totalmente incompreensível para a maioria dos candidatos, tenham ou não estudado a linguagem; no lugar do estilo, selecionam penosa e ardilosamente, nos modos de falar de que têm conhecimento, aquilo que muito impropriamente consideram ser o tom científico. A linguagem do exame oral é ainda pior do que a dos trabalhos escritos. Frequentemente trata-se de um balbuciar, intermeado por frases cerceadoras e indeterminadas tais como ‘até certo ponto’, com que, no próprio instante em que uma afirmação é feita, procura-se imediatamente evitar a responsabilidade pela mesma. Palavras estrangeiras, e até mesmo nomes em línguas estrangeiras constituem obstáculos raramente transpostos sem provocar sequelas para o obstáculo ou para o candidato. (ADORNO, 1995a, p. 65-66)

Reportamo-nos ao curso de formação de professores da Universidade Federal do Pará em que – apesar de Nietzsche e de Adorno – parece predominar esta tendência a explicar de outro modo, a dizer diferentemente o já enunciado em uma passagem de um determinado autor ou a, no máximo, cotejar diferentes autores, documentos, o que se faz no interior de abordagens que se autodenominam fenomenológicas e/ou marxistas. A estas concepções de ensino (Educação?!) da Filosofia e de outras disciplinas – mas, principalmente, do ensino da pesquisa – denomina-se *pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental...* Daí termos afirmado que o ensino da Filosofia e o modo como se idealiza a pesquisa nos cursos de formação de professores não corrigem a precariedade da *pseudoformação* que tem lugar na educação escolar: tanto na dos alunos da educação básica – de quem os atuais alunos serão futuros professores, quanto na deles próprios. Apesar da generalização acima, pois que nos referimos aos demais cursos de formação de professores – saindo do âmbito que nos é familiar – lemos em Silva (2014, p. 27) que “[...] desde o cuidado socrático com a alma estamos habituados a ouvir e a ler que a pedagogia tem a função de conduzir a consciência individual a apropriar-se da verdade acerca de si e acerca do mundo”, muito embora o autor afirme que as noções de *consciência* e de *verdade* encontram-se, no atual contexto histórico do pensamento, em um intenso processo de dissolução (SILVA, 2014, p. 28). O autor, ao referir-se ao que constituiu o eixo histórico do pensamento adorniano, afiança, de modo decisivo, que, entre a certeza presente no projeto do humanismo clássico – em que se encontra a gênese da afirmação da *consciência*, da *verdade* e, ademais, da *felicidade* – e o tempo presente, vivemos o *vazio*, enquanto herdeiros históricos de uma certeza que se revelou esperança perdida. Diante dessa certeza, o autor pergunta: “progresso – para quê?”

Na impossibilidade de um exame mais pormenorizado dessas causas, diremos apenas, alertando para a inevitável simplificação, que o processo de desenvolvimento da razão emancipada – aquela que se pretendia como sustentáculo de um equilíbrio perfeito entre a teoria e a prática – provocou efeitos civilizatórios contrários aos seus pressupostos, exatamente pela impossibilidade de manutenção desse equilíbrio entre a razão como *meio* da produção de instrumentos científicos e técnicos de aprimoramento da

civilização, e a mesma razão como discernimento dos fins humanos a que tais instrumentos deveriam servir, para o efetivo aprimoramento da vida. É precisamente esse desequilíbrio, e a conseqüente prevalência dos meios, isto é, da razão puramente instrumental, que nos coloca hoje na posição, impensável para um humanista clássico, de poder enunciar a pergunta: progresso – para quê? (SILVA, 2014, p. 28-29).

Independentemente da resposta do autor à questão, é fato que vivemos uma *experiência arruinada* (SILVA, 2014, p. 33) no que concerne à formação do indivíduo, à sua educação para a autonomia, o que não é exclusividade dos cursos de formação de professores, nem destes no interior da universidade em que exercemos nossa atividade enquanto docentes, dado o autor perguntar-se, no artigo referido, sobre *A perda da experiência da formação na universidade contemporânea*.

Acrescemos a esta perda da experiência da formação, o visível desalento dos docentes que hoje atuam no ensino superior para o trabalho com a formação de professores para a Educação Básica, visibilidade que é indicada por Gatti (2015, p. 35): “Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior”.

Para além da perda da experiência na universidade contemporânea, do fato de não estar no horizonte da maioria dos docentes que atuam nos cursos de Educação a preocupação com a formação de professores para a Educação Básica, temos, ainda, o problema com uma concepção de pesquisa predominante que nega a importância de pesquisas quantitativas, qualificando-as como sendo “positivistas”. Neste sentido, também Gatti (2014, p. 13; 14) nos auxilia, autorizando-nos a alçar vôo para além da instituição em que trabalhamos:

Comum é encontrarmos a afirmação de que até meados do século passado predominavam no Brasil os estudos de natureza quantitativa, batizados de tecnicistas ou, mais inadequadamente, positivistas. No entanto, estudos publicados nos inícios dos anos 1970 [...] nos mostram, primeiro, que a pesquisa em educação era muito escassa e mesmo incipiente até então; e, segundo, que, além disso, dos estudos levantados pelos autores citados, 71% não eram estudos que utilizavam dados quantitativos e, dentre os que

os utilizavam, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, alguns poucos correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional. [...] O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla.

Ante o exposto e reiterando o inicialmente disposto, isto é, a importância de renunciarmos àquela ilusão que animou os antigos projetos filosóficos: a de apreender a totalidade do real pela força do pensamento (ADORNO, 1991, p. 73), novamente recorremos a Adorno (1995a, p. 63) para afirmar que o ensino nos dias atuais não passa de uma “[...] colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes, decorados” revelando a ruptura “[...] entre objeto e reflexão”.

A superação do tecer desta *colcha de retalhos* parece encontrar uma possibilidade de superação no disposto na *Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação* que, datada de 2006, *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (2015)¹⁹. Parece, pois, no parágrafo 2º e no Art. 3º da Resolução lemos que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de **estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica**, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a **aplicação ao campo da educação**, de contribuições, entre outras, **de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural**. Art. 3º O **estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015a. **Grifos nossos**).

¹⁹ Observe-se que “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à **formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e **em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar**, bem como em **outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. (BRASIL, 2015a. **Grifos nossos**)

Do interior da nossa experiência de magistério no curso de formação de professores na Universidade Federal do Pará (UFPA), entretanto, podemos afirmar que a grande maioria dos estudantes conclui seus estudos com *informações insignificantes* (informações insignificantes, para além do já exposto anteriormente, consideramos não ser objetivo do Estado educar para a emancipação, por meio de *estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica*) nas diferentes áreas do saber previstas na Resolução mencionada e, da mesma forma, sem conhecimento do significado do elaborar e fazer pesquisa(s) em sua própria área. Cabe, também, mencionar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA (UFPA, 2010), em consonância com o documento supracitado, propõe – relativamente ao desenho curricular do curso – que

[...] a pesquisa deve permear o conjunto das atividades curriculares do Curso, concebida no sentido de integrar ações de ensino, pesquisa e extensão focadas no ambiente escolar, com vistas à geração de alternativas para os problemas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como da gestão democrática. A pesquisa adquire, assim, dupla função, ambas articuladas: como princípio epistemológico, sua função é proporcionar aos futuros professores a aquisição de uma base conceitual e metodológica que lhe permita compreender o modo de produção do conhecimento científico; como princípio educativo, instrumentalizá-los para reconhecer e analisar criticamente problemas da prática social, assim como formular alternativas de transformação, o que prescinde de uma sólida formação nos vários campos de conhecimento. (UFPA, 2010, p. 99)

Em virtude, entretanto, da mercantilização da educação superior²⁰, que caminha a passos largos nas últimas décadas, somado ao entrelaçamento entre o *esclarecimento* e a indústria cultural impossibilita, cada vez mais, a crítica da cultura e, assim, a realização do conceito moderno de universidade, de que nos lembramos por meio de Humboldt (2014, p. 283): “[...] como cumbre en la que converge todo lo que acontece inmediatamente para la cultura moral de la nación, descansa en que éstas [instituições científicas] están destinadas a elaborar la ciencia

²⁰ Veja-se, a este respeito, *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula*, de João dos Reis Silva Júnior.

en el sentido más profundo y más amplio de la palabra”, mesmo porque estas instituições, ainda segundo Humboldt “[...] sólo pueden alcanzar su fin si cada una de ellas sitúa ante sí, en la medida en que le sea posible, la idea pura de ciencia, los principios que han de predominar en su ámbito son los de soledad y libertad”. A solidão e a liberdade, entretanto, foram banidas da ciência, pois, *saber é*, cada vez mais, abolir a dúvida, agir por interesses (sejam os institucionais, sejam os do “grupo” – político-partidário, de pesquisa – ao qual pertencemos)... Incidindo, novamente, na questão da marginalização/exclusão dos “diferentes” e, portanto, na atualidade da discussão acerca da inclusão, torna-se uma exigência propormos que “[...] la elucidación sincera y sistemática de un fenómeno de significado histórico tan grande puede contribuir directamente a mejorar la atmosfera cultural en la que se genera el odio” (HORKHEIMER, 2015, p. 165). Resistir ao preconceito seria, pois, estabelecer que – ao lidarmos com o significado e a importância da Filosofia e da pesquisa na formação de professores, partindo dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Crítica da Sociedade – o *esclarecimento sistemático acerca do preconceito (esse fenômeno de significado histórico) pode contribuir para a melhoria da atmosfera cultural no interior da qual o ódio e o autoritarismo são gerados* (HORKHEIMER, 2015, p. 165).

Se, com Adorno (1991, p. 102), afirmamos acima, que o espírito não é capaz de captar a totalidade do real, ele o é, entretanto, capaz de irromper no pequeno, deixando sobressair a existência do meramente existente, cumpre concluir com um excerto de uma das professoras de uma das escolas públicas (P2) pesquisadas: “Aí eu fui aprendendo a lidar com eles. E a gente vai aprendendo, também, a se transformar em outra pessoa quando a gente tem contato com esses meninos”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 51-74.

ADORNO, T. W. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: _____. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 137-78.

ADORNO, T. W. La actualidad de la Filosofía. In: _____. **Actualidad de la Filosofía**. Barcelona, España: Paidós, 1991, p. 73-102.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2001.

AINSCOW, M. **O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula**. Comunicação apresentada no Simpósio *Improving the Quality Of Education for All*, 2000. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_15.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2013.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Sintra/PT: Cidadãos do Mundo, 2002. Disponível em <http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2010 / 20 Out 2015.

BRASIL. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania Redação Final Projeto de Lei Nº 597-C de 2007. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/700242.pdf>>. Acesso em 20 Out 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 Out 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica de 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 10 Dez 2013.

BRUM, E. *Como se fabricam crianças loucas*. El PAYS: Opinião. Espanha, América, Brasil, Catalunha. 14 Mar 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/03/17/opinion/1395072236_094434.html>. Acesso em: 22 Jul 2015.

CROCHÍK, J. L. Análise de um formulário de avaliação de Inclusão escolar. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/13306/6961>>. Acesso em: 20 Dez 2011.

CROCHÍK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 28 (1): 15-35, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1438/1441>>.

Acesso em Janeiro de 2013.

CROCHÍK, J. L. Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva. In: CROCHÍK, J. L. e SASS, O. **Teoria Crítica, Formação e Indivíduo**. Projeto Temático. São Paulo, 2008 (impresso).

CROCHIK, José Leon. T.W. Adorno e a psicologia social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 297-305, Aug. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a17v20n2.pdf>>. Acesso em 28 Dezembro de 2009a.

CROCHÍK, J. L. et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (1), 40-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>>. Acesso em 28 Dezembro de 2009b.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004, p. 11-30. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso 02 Jan 2014.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em 20 Out 2015.

GIORDANO, R.; NAZARETH, L.; OLIVEIRA, J. **Teoria Crítica, Formação, Indivíduo e Preconceito**. (Relatório de Pesquisa). UFPA: Belém/PA, Dezembro de 2012 (impresso).

HORKHEIMER, M. Prefacio a *La Personalidad Autoritaria* (Prefacio, Introducción y Conclusiones). **EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales**, Julio-Diciembre, 2006, p. 155-200. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008008.pdf>>. Acesso em: 10 Jun 2015.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociología e investigación social empírica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **La Sociedad: Lecciones de Sociología**. Proteo: Buenos Aires, 1969, 119-129.

HORKHEIMER, M. Sobre los prejuicios. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Sociologica**. Madrid: Taurus, 1966. p. 117-25.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HUMBOLDT, W. von. *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*. **LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica**. Vol.

38 (2005), p. 283-291. Disponível em <<http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM0505110283A/15932>>. Acesso em: 10 Nov 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa de Informações Básicas Municipais*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf>. Acesso em 13 Mar 2013.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MUNANGA, K. (Org.). **Apresentação**. In: _____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano II: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, s/d. Disponível em <<http://livros-mestres/book/download-humano-demasiado-humano-ii-friedrich-nietzsche-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em 20 Out 2014.

ORTIZ, R. **A Escola de Frankfurt e a questão da cultura**. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm>. Acesso em outubro de 2012.

RIBEIRO, P. R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a04.pdf>>. Acesso em: 22 Out 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, F. L. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 27-37, maio de 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a03.pdf>>. Acesso em 15 Ago 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém, Dezembro de 2010. (impresso).