

A EXPERIÊNCIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE EXPERIENCE WHILE POSSIBILITY OF EMANCIPATION: BY AN INCLU- SIVE EDUCATION

Natasha Yukari Schiavinato Nakata¹

Marta Regina Furlan de Oliveira²

RESUMO

Esse artigo objetiva analisar a formação dos professores no contexto atual, visando refletir as possibilidades de ações emancipatórias por parte desses profissionais em relação ao trabalho humanizador com os alunos com necessidades educacionais especiais. Esse estudo torna-se urgente, considerando as fragilidades docentes atuais no que tange ao trabalho pedagógico e de inclusão escolar, principalmente, pela dificuldade em mediar situações cotidianas em sala de aula, que acabam produzindo estereótipos a respeito destes sujeitos com necessidades educacionais especiais. Há, ainda, pelo processo de (semi) formação, o impedindo que este profissional experimente o diferente e reflita sobre a situação destes alunos, resultando em práticas equivocadas e atitudes preconceituosas em sala de aula. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico à luz da concepção crítica e reflexiva, fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade. Como resultado, defende que é necessário que os professores lutem contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência, mas que também desenvolvam a cidadania, a autonomia e criem uma relação crítica com o saber. Isso só é possível com uma formação que supere o preconceito, que defenda uma Educação Inclusiva pautada na autorreflexão, capaz de superar a semiformação que nos condiciona, possibilitando assim a experiência com o diferente.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Educação Inclusiva. Preconceito. Experiência. Emancipação.

¹ Mestranda em Educação na área de Formação Docente pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação pela BDS - Bolsa Demanda Social CAPES da Universidade Estadual de Londrina. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Pesquisa "Semiformação e Educação no Contexto da Sociedade Danificada: Para Além do Território Demarcado" vinculado ao "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina.

² Pós-Doutora em Educação pela UNESP - Marília. Doutora em Educação pela UEM - Maringá. Coordenadora da Comissão de Pesquisa - UEL. Coordenadora do Curso de Especialização Trabalho Pedagógico em Educação Infantil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação – UEL. Líder do GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the training of teachers in the current context, aiming to reflect the possibilities of emancipatory actions by these professionals in relation to humanizing work with students with special educational needs. This study becomes urgent, considering the current teacher fragilities regarding pedagogical work and school inclusion, mainly due to the difficulty in mediating everyday situations in the classroom, which end up producing stereotypes about these subjects with special educational needs. There is also the process of (semi) training, preventing this professional to try the different and reflect on the situation of these students, resulting in misconceptions and prejudiced attitudes in the classroom. The methodology used is of a bibliographic nature in the light of the critical and reflexive conception, based on the Critical Theory of Society. As a result, he argues that it is necessary for teachers to fight against exclusion, against school failure, against violence, but also to develop citizenship, autonomy and create a critical relationship with knowledge. This is only possible with a formation that overcomes prejudice, which advocates Inclusive Education based on self-reflection, able to overcome the semiformation that conditions us, thus enabling the experience with the different.

Keywords: Critical Theory. Inclusive Education. Preconception. Experience. Emancipation.

INTRODUÇÃO

Na época da produção dos pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade, não se discutia sobre Educação Inclusiva. A partir da década de 1990, começa-se a pensar sobre a Educação Inclusiva no campo educacional, uma vez que essa discussão é urgente e necessária, considerando que parte destes alunos de educação especial frequentam instituições especiais e, na maioria das vezes, não estão matriculados na escola comum.

Os professores, por sua vez, devido o processo semiformativo em que estão envolvidos, não possuem conhecimento suficiente para lidar com os alunos em situações de inclusão, resultando, desse modo, em concepções estereotipadas a respeito destes estudantes e, que, de certo modo, provocam ações que resultam em práticas equivocadas e atitudes preconceituosas em relação aos alunos de educação especial.

Nesta perspectiva, este estudo manifestou-se a partir de reflexões relacionadas ao Grupo de Pesquisa em Educação e Infância – GEPEI/UDEL por meio do estudo e discussões no Projeto de Pesquisa “Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na Primeira Infância: Da Semiformação à Emancipação Humana” desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, e, também, a partir de reflexões desenvolvidas com a disciplina “Educação Inclusiva,

Preconceito e Discriminação” do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação desta mesma Universidade.

Diante da sociedade contemporânea na qual lidamos diariamente, é notório que os professores semiformados tem abdicado de práticas educativas emancipatórias em nome de uma instrumentalidade técnica, destituída de autonomia e senso crítico. Dessa forma, a problemática que instigou este estudo foi a busca por possibilidades dos ditames preconceituosos que tem se propagado no contexto escolar, principalmente, em escolas comuns e, diante disso, pensar em novos direcionamentos educacionais em consonância com o respeito do sujeito enquanto pessoa e estudante e, da sua própria individualidade enquanto diversidade.

O objetivo principal desse texto é analisar a formação dos professores no contexto atual, visando refletir as possibilidades de ações emancipatórias por parte desses profissionais em relação ao trabalho humanizador com alunos com necessidades educacionais especiais. Especificamente, objetiva-se relacionar a Teoria Crítica com a Educação Inclusiva; contextualizar a Educação Inclusiva, buscando ressaltar, por meio de estereótipos preconceituosos, que a diferença sempre foi negada; compreender que a Indústria Cultural é a mais atual forma de controle da sociedade capitalista; explicar como está posta a formação de professores na atualidade; e, por fim, apontar a experiência como possibilidade de emancipação.

Como forma de metodologia empregamos uma pesquisa de cunho bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica, pautada, principalmente, na obra de Adorno (1995) e Horkheimer (2002) e também em leituras secundárias como Freitag (1986), Kant (1784), Marcuse (1967), Pucci (2001), Zuin e Pucci (2001).

Como organização didática do texto, no primeiro momento, faremos uma relação da Teoria Crítica com a Educação Inclusiva, devido aos pesquisadores desta perspectiva teórica não tratarem sobre isso. No segundo momento, contextualizaremos a Educação Inclusiva, buscando ressaltar por meio de estereótipos preconceituosos que as diferenças sempre foram negadas, buscando salientar que a Indústria Cultural é a mais nova forma de controle da sociedade capitalista, no qual evidenciaremos que os comportamentos que fogem do padrão são rotulados como fora do comum. No terceiro e último momento explicaremos como está posta a formação de professores na atualidade, considerando que esta corrobora com atitudes preconceituosas e práticas equivocadas, apontando a experiência como possibilidade de emanci-

pação, buscando superar a semiformação que nos condiciona e valorizando os sujeitos em suas diferenças.

Desse modo, é necessário que os professores lutem contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência, mas que também desenvolvam a cidadania, a autonomia e criem uma relação crítica com o saber escolar. Isso só é possível com uma formação que supere o preconceito, que defenda uma Educação Inclusiva pautada na autorreflexão, capaz de superar a semiformação que nos condiciona, possibilitando assim, a experiência com o diferente e, desse modo, resistir as práticas equivocadas e as atitudes preconceituosas vividas no contexto escolar vigente.

TEORIA CRÍTICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando pensamos em Teoria Crítica, devemos refletir sobre os acontecimentos que ocorreram no passado e que ocorrem atualmente, de forma que eles sejam reelaborados e repensados para que não se repitam. Adorno (1995), em seu texto “*Educação Após Auschwitz*”, relata que a barbárie continuará acontecendo enquanto a sociedade persistir em alimentar os fundamentos que geram as condições para regressão.

A Teoria Crítica surgiu em 1920 com a formação de um grupo de intelectuais alemães de esquerda que se estabeleceram em Frankfurt, na Alemanha, e constituíram a Escola de Frankfurt, onde desenvolviam pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas sociais, culturais, estéticos e filosóficos gerados pelo capitalismo.

Dentre a primeira geração de cientistas sociais que integraram a Escola de Frankfurt, destacam-se Max Horkheimer (1895-1973), coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse (1898-1979), conhecido no Brasil nos anos 1970 por seus livros publicados, Theodor Adorno (1903-1969), que ingressou no Instituto no final de 1930 e o dirigiu de 1967 até 1969, Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto de 1933 a 1940 e Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, ainda vivo, porém atualmente aposentado (PUCCI, 2001).

Este termo “Teoria Crítica” estabeleceu-se em 1937 a partir de um artigo de Max Horkheimer nomeado de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, escrito em exílio nos Estados Unidos, onde utilizou-se desta expressão para escapar da terminologia “Materialismo Históric-

co” utilizada pelo marxismo hegemônico da época. Na verdade, Horkheimer (2002) almejava que a sociedade compreendesse que a Teoria Marxiana era recente, porém incompleta, pois, de acordo com a sua visão, a identidade de um indivíduo não se constituía apenas por meio do trabalho (questão econômica) – que era o que pregava a teoria de Marx –, mas que questões filosóficas, culturais, políticas e psicológicas, eram aspectos importantes presentes na realidade do indivíduo e influenciavam na construção da identidade do mesmo.

Dentro da perspectiva Adorniana, quando nos remetemos a expressão Teoria Crítica, estamos tratando o conceito de teoria como uma dimensão da prática e o conceito de crítica como à aceitação da contradição e do trabalho permanente da negatividade (FREITAG, 1986). Nesta perspectiva, podemos compreender que a Teoria Crítica se pauta na negação de uma ordem estabelecida, o qual busca libertar a humanidade do jugo da repressão e da ignorância. Para isso, utiliza-se da razão como um instrumento de libertação, visando a autonomia e autodeterminação do homem.

É importante ressaltar que na época da produção dos pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade, não se discutia sobre Educação Inclusiva, fenômeno que se desenvolveu na década de 1990, o qual possibilitou, a partir de então, extrair dessa perspectiva teórica vários conceitos e princípios para se pensar a Educação Inclusiva. Desse modo, fica claro que a Teoria Crítica não se ocupou especificamente com assuntos relacionados à Educação Inclusiva, aspecto no qual iremos tratar adiante, porém é possível fazer uma relação entre ambos devido à preocupação do nivelamento das diferenças.

INDÚSTRIA CULTURAL: A NOVA FORMA DE CONTROLE QUE NEGA O DIFERENTE

Antes da década de 90, relata-se que a inclusão ocorria por meio do que chamavam de Educação Integrada, no qual as escolas eram adaptadas para receber a minoria dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, assim realizavam pequenas adequações tanto no ambiente físico, quanto no currículo escolar. Entretanto, a partir de 1990, movimentos importantes aconteceram sobre a educação, propondo uma Educação Inclusiva, no qual englobava que todos os alunos de minorias sociais deveriam estudar em conjunto com os demais em salas de aula regulares.

Neste sentido, de acordo com Crochík (2008), as escolas transformaram-se em depósitos de gente na medida que passou a incentivar a permanência de todas as pessoas – prostitutas, deficientes – os quais encontravam-se à margem da sociedade. Com isso, estes indivíduos deveriam adaptar-se a ambientes que não foram planejados especialmente para eles. Havia uma preocupação em criar condições para que eles pudessem viver no meio social juntamente com os demais, entretanto, para que isso ocorresse, era necessário que estes sujeitos se normalizassem, ou seja, eles deveriam se portar como os demais se portavam, era como se o cadeirante fosse obrigado a voltar a andar.

Crochík (2008, p. 135) relata que no Brasil, a partir de meados da década passada, (...) a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regular passou de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. Em 1998, do total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, 87% frequentavam instituições especiais; em 2006, do total, 53,6% estavam em instituições especiais e 46,4% em classes regulares. Observa-se, portanto, que parte destes alunos frequentam instituições especiais e que grande parte não estão em nenhum tipo de escola.

Outro ponto importante que Crochík (2008) ressalta são os indicadores que os exames nacionais organizados pelo Ministério da Educação apontam: de um lado, uma estimativa de adequação das escolas para a formação destes alunos e, de outro lado, incentivam o não ingresso destes alunos, considerados problemáticos, em escolas que possuem melhor índice.

É notório que no próprio processo de civilização está implícita a negação do diferente, onde elimina-se o mais fraco para que não haja identificação com o mesmo. Assim, a própria sociedade, por meio da competição, incentiva o mais apto, mais forte, mais rápido, distanciando-se daqueles que não se assemelham, para que assim não se identifiquem uns com os outros. Algumas vezes, os indivíduos até podem apresentar a mesma dificuldade, porém como estas pessoas com necessidades educacionais especiais já estão rotuladas (estereotipadas) como deficientes, estas dificuldades passam a ser consideradas problemáticas.

Assim, fica claro que o preconceito emerge da impossibilidade de conhecer o outro a partir da experiência, causando estranheza e atitudes preconceituosas que se desenvolvem no processo de socialização, fruto da cultura e da sua história. Desse modo, compreende-se que o preconceito é um comportamento pessoal que não pode ser atribuído apenas ao indivíduo,

posto que não se trata de um traço de personalidade, mas de um conjunto de concepções formadas ao longo da existência desse sujeito.

Fica evidente, portanto, que estes estereótipos (generalizações) são produtos de relações, onde o preconceito é entendido como resultado do processo de socialização que envolve diferenças culturais, presentes na sociedade na qual estes indivíduos estão inseridos, e que exigem um processo de adaptação para suprir as suas necessidades. Assim, o preconceito é designado como um mecanismo psíquico em relação a luta pela sobrevivência (objeto) e as necessidades que se encontram nestes sujeitos preconceituosos não refletem sobre o objeto e o real, causando estranheza perante o objeto.

No entanto, as experiências se tornam pouco úteis para desfazer o preconceito, pois o sujeito preconceituoso não precisa de contato com o objeto para desenvolvê-lo, tendo em vista que o objeto já foi tomado como concreto, de forma que aja o impedimento de reflexões sobre o mesmo. Assim, mesmo que a experiência se porte de conteúdos pré-formulados, ela não serve quando ocorre conflitos psíquicos que se beneficiam de uma conceituação fechada da sociedade. Desse modo, apontamos a mimese como a maneira que a sociedade utiliza para imitar aquilo que ela valoriza, no sentido de defender a ordem social que está posta, ou seja, o preconceito é denotado como a cópia daquilo que o ideal nega, o que não devemos ser. Nesse sentido, em relação ao objeto, todo sujeito que foge dessa mimese é, de certa forma, excluído.

Se no início da civilização a mimese – no sentido de imitação – era utilizada para se defender da natureza, ao longo do desenvolvimento, ela se aproximou do ideal estabelecido pela cultura e passou a imitar aquilo que por ela é valorizado. Essa falsa mimese rompe com a relação entre homem e mundo na medida que, para sua própria sobrevivência, o homem teve que desenvolver o controle sobre a natureza, implicando também no controle sobre outros homens e sobre si mesmo.

Nesse sentido, devido as transformações que foram ocorrendo no decorrer da constituição da civilização, juntamente com ela, perdeu-se a liberdade democrática que existia, transformando-a em instrumento de dominação. Assim, as necessidades dos indivíduos passaram a ser impostas pelos interesses das classes sociais dominantes, tornando o mundo do trabalho a base potencial de uma nova liberdade para o homem, onde ele passou a ser concebido como uma máquina e, conseqüentemente, mecanizado” (MARCUSE, 1967).

Acredita-se que a civilização industrial contemporânea alcançou uma “sociedade livre”, entretanto, analisando criticamente como está posto o cenário atual, é possível verificar que esta é uma falsa ideia, pois o indivíduo não tem possibilidades de escolha. Nota-se, diariamente, que é imposto a cada sujeito necessidades materiais e intelectuais que perpetuam formas obsoletas de luta pela existência, desse modo, a possibilidade de algo ser ou não tomado como necessidade vai depender da maneira como é vista, ou seja, se é desejável ou não para os interesses das classes dominantes. As forças econômicas e sociais cegam o homem de tal maneira que, para preservar a si mesmo, ele se deixa dominar, ajustando-se ao sistema para não ser excluído.

Compreende-se, portanto, que a possibilidade de escolha entre uma vasta variedade de mercadorias e serviços, não é sinônimo de liberdade na medida que sustentam os controles sociais sobre uma vida alienada. Estes produtos passam a ficar disponíveis para grande parte da população, promovendo uma falsa consciência, doutrinando e manipulando os indivíduos, acabam transformando-se em estilos de vida que militam contra a transformação social qualitativa, surgindo um padrão de pensamento e comportamento no qual as ideias, aspirações e objetivos são redefinidos pela racionalidade do sistema e de sua extensão quantitativa.

Neste sentido, torna-se essencial refletirmos a respeito dos conteúdos que a Indústria Cultural reproduz em filmes, novelas, músicas e comerciais no contexto social contemporâneo. Ela expõe estilos de vida e de consumo que seguem a ordem do modelo social e produtivo próprio de uma sociedade capitalista que transforma tudo em mercadoria, criando uma sociedade onde o que importa é o que você tem e não o que você pensa. Assim, quanto mais dura e complicada é a vida moderna, mais as pessoas se sentem tentadas a agarrar-se a clichês como de programas televisivos e estereótipos de beleza. Essa ideologia está tão imposta que qualquer comportamento que não atenda os padrões, é rotulado como errado e fora do comum.

A sociedade capitalista está tão naturalizada com a barbárie que as pessoas acabam ficando impedidas de enxergar outras possibilidades de mudança. Desse modo, estão tão alienadas, que não conseguem refletir sobre suas atitudes, submetendo-se cada vez mais ao capital. Este, por sua vez, exige cada vez mais que a sociedade seja qualificada de forma aligeirada, corroborando para que a Indústria Cultural veicule o conhecimento como informação resultando em uma pseudoformação.

Diante da atual circunstância – que classifica o sujeito como insignificante comparado às classes hegemônicas – no momento em que a violência e a miséria nos abordam a cada dia, parece que a educação está frágil demais para cumprir com a sua principal tarefa – que é possibilitar que cada indivíduo alcance a sua emancipação – e essa fragilidade parece aumentar a cada reformulação dos sistemas de ensino e dos procedimentos educacionais. Visando combater essa fragilidade e alienação que a sociedade capitalista impõe, é necessário educar para a emancipação, evitando, dessa forma, que Auschwitz se repita e outra barbárie aconteça.

Educar para a emancipação exige elevar o homem à sua maioridade, como afirmava Kant, ou levá-lo a libertar-se da exploração do trabalho alienado. “A emancipação, então, é pressuposto básico para a formação de sujeitos éticos” (RONDON, 2001, p. 219), porém, se o homem não é livre para seguir as suas vontades, ele não pode ser cobrado por suas ações, sendo assim, “somente uma sociedade democrática, que se proponha a emancipar seus cidadãos, pode construir um mundo amparado em valores éticos” (RONDON, 2001, p. 219).

Nesse sentido, para Araújo (2007, p.11) ética, na filosofia, é o campo que se ocupa em refletir sobre a moralidade humana, ou seja, refere-se “ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivemos”. Desse modo, uma educação ancorada em tal princípio deve analisar criticamente a realidade cotidiana, buscando idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Refletindo a respeito da sociedade democrática que supostamente vivemos, questionamos como podemos falar em democracia e idealizar formas mais justas e adequadas de convivência, se parte dos sujeitos que compõe essa sociedade não possuem os direitos mínimos de vida garantidos e lutam, todos os dias, pela própria subsistência. Diante das circunstâncias expostas, a exigência pela emancipação parece se tornar uma tarefa de luxo e não um pressuposto básico na formação do indivíduo.

Nesse sentido, podemos retomar a afirmação de Kant (1784) quando ele trata sobre o esclarecimento, afirmando quão atual é a sua teoria. De acordo com Kant (1784), na menoridade o ser humano é incapaz de pensar sobre si mesmo e de fazer uso da sua própria razão. Já na maioridade, ao contrário da menoridade, o indivíduo é capaz de pensar sobre si e fazer uso de sua razão, fator fundamental para vivermos em uma sociedade democrática.

O próprio conceito de democracia parte “da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na

hierarquia social” (ZUIN; PUCCI, 2001, p. 55), porém é difícil de acreditar no cumprimento dessas promessas, quando vivenciamos, no Brasil, um momento no qual a escola passa por um processo de destruição.

Afirmamos que a escola encontra-se em processo de destruição, porque, de um lado enfrentamos a exclusão física, no qual parte das crianças possuem acesso à escola, mas não tem condição de permanência por vários motivos, e de outro lado a exclusão pedagógica, fruto das reformas governamentais, cujas propostas não atendem às necessidades de desenvolver a aptidão e a coragem para a emancipação.

A escola da sociedade moderna transformou-se em depósito de crianças e adolescentes que ficam trancados dentro da sala de aula com professores mal preparados e mal remunerados que, para atender as exigências do capitalismo, seguem padrões de currículos que destroem qualquer possibilidade que pudesse existir dos estudantes alcançar a maioria. Professores cuja formação se fixou em oferecer conteúdos tratados de forma superficial, destituídos do potencial dialético.

É notório, portanto, devido essa semiformação, que os professores não possuem conhecimento de como lidar com alunos em situações de inclusão, criando assim estereótipos a respeito deste indivíduo, impedindo que este profissional experimente o diferente e reflita sobre a situação destes alunos com necessidades educacionais especiais, resultando em práticas equivocadas e atitudes preconceituosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da formação é proporcionar experiência, possibilitar a diferenciação individual e a superação da barbárie. Ao propiciar essa experiência, deveríamos ser capazes de expressar nossas diferenças, de forma que ampliássemos o nosso vocabulário, permitindo narrar experiências distintas. Assim, na medida em que todos pudessem se expressar, as diferenças não seriam negadas. Entende-se, portanto, que a nossa cultura deveria possibilitar que os indivíduos se expressassem mais, permitindo a diferenciação entre os sujeitos e, conseqüentemente, a identificação com o universal por meio de experiências particulares. No entanto, apesar de nossa cultura ter um acervo linguístico considerável, restringe o que pode ser entendido por muitos, reduzindo a possibilidade de enunciar experiências e diferenciar os in-

divíduos. Desse modo, a experiência se transforma em vivência, pois proporciona uma experiência empobrecida, apressada e aligeirada.

Partimos da ideia de como devemos agir dentro da sala de aula, quando na verdade precisamos pensar possibilidades de repensar o conceito de experiência, buscando refletir sobre a questão da formação e do preconceito. Nesse sentido, segundo Adorno (1996, p. 405) entendemos que experiência é “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”, ou seja, é uma atividade autorreflexiva proporcionada pela apreensão da realidade em suas variadas manifestações.

Precisamos compreender que se existe certa dificuldade em nos identificarmos uns com os outros, é devido essa identificação não ter sido incentivada ao longo da nossa formação, pois a todo momento escutamos a expressão “seja você mesmo”, “faça diferente, seja diferente”, porém devemos lembrar que nos constituímos enquanto ser humano a partir da interação com o outro, desse modo, se somos o que somos por meio dos outros, ao negarmos a identificação, então negando a nós mesmos.

Desse modo, fica claro que não é a inclusão que é marginal, afinal, todos estão à margem sem nunca serem incluídos, mas é a dificuldade de nos reconhecermos no outro, de nos reconhecermos enquanto pertencentes dessa sociedade. “A oscilação e a dúvida são o nascedouro da experiência; a pergunta das crianças que se repete e nunca se responde guia a curiosidade para o que não conhecemos” (CROCHÍK, 2011, p. 41).

Percebe-se que alguns alunos que tem deficiência e encontram-se na escola regular tentam adaptar-se, acessando o potencial de que dispõem dentro das suas possibilidades, a um ambiente misturado e rico para interações, mas que por si só não garantem experiências de formação e aproveitamento de suas possibilidades, deixando-os limitados a uma participação precária no que se refere a socialização e aprendizagem. Essas experiências têm sido negadas na sociedade atual que impõe um conhecimento coisificado e descontextualizado (SILVA, 2006).

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade. É importante reafirmar que esse direito se encontra impedido de ser realizado na atual sociedade, que dispensa as singularidades individuais (SILVA, 2006, p. 432).

No entanto, embora a universidade desenvolva espaços de pesquisas e pareça ser uma instituição adequada para a formação de professores reflexivos e emancipados, na realidade, a formação destes profissionais não irá depender apenas da existência destes ambientes, se o próprio sujeito está destituído de uma real formação ou se as salas de aula estão completas de indivíduos acomodados a própria minoridade. Neste contexto, Duarte (2003) afirma que é necessário que os professores se transformem em formadores, ou seja, que eles lutem contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência, mas que também desenvolvam a cidadania, a autonomia e criem uma relação crítica com o saber. Isso só é possível com uma formação que supere o preconceito, que defenda uma Educação Inclusiva pautada na autorreflexão, capaz de superar a semiformação que nos condiciona, possibilitando assim a experiência com o diferente, evitando práticas equivocadas e atitudes preconceituosas.

Apesar da Educação Inclusiva não ter sido um tema central discutido pelos teóricos da Teoria Crítica e não apontarem a superação da semiformação em nenhuma direção específica, dedicaram-se a estudar sobre questões humanas e sociais e enfatizaram a necessidade urgente da emancipação. Tais teóricos apontam a necessidade da emancipação, devido a razão ter se transformado em instrumento da Indústria Cultural que busca converter a cultura em mercadoria padronizada.

Assim, ocorreu o que podemos chamar de formalização da razão, ou seja, a razão se transformou em estupidez, porque ela inculca slogans dominadores, padroniza e classifica os seres humanos e os impede de pensar, transformando o pensamento em ideias alienadas. Dessa forma, a escola – espaço no qual ocorre a transmissão da cultura – converteu-se em espaço de semiformação na medida em que transmite uma cultura sem profundidade, centrada apenas na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico.

Neste sentido, apesar da escola ser o espaço por excelência para formar sujeitos críticos e emancipados, e a universidade desenvolva espaços de pesquisas e pareça ser uma instituição adequada para a formação de professores autorreflexivos, de nada adiantará uma formação pautada na emancipação, se os sujeitos envolvidos no processo educativo estão acomodados à própria minoridade. É necessário, portanto, que os professores, de modo geral, transformem-se em formadores, ou seja, adquiram uma formação pautada na relação teoria e prática capaz de superar a semiformação que os condiciona.

É necessário, também, que os profissionais que atuam com crianças com necessidades educacionais especiais lutem constantemente contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência, buscando desenvolver a cidadania, a autonomia e criar uma relação crítica com o saber. Nessa perspectiva, volta-se ao foco inicial em que a formação docente é essencial a Educação Inclusiva que se dará não apenas por meio de práticas inclusivistas, mas sim a partir da compreensão das diferenças e singularidades do coletivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 56, p. 389-411, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 11-21.

CROCHÍK, J.L.; CROCHÍK, N. Teoria Crítica e educação inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul./dez. 2008.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v. 3, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 184 p.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: _____. **Eclipse da razão**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002. p. 9-62.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** o que é esclarecimento?. 1784. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: < <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Immanuel-Kant.-O-que-%C3%A9-esclarecimento.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2017.

MARCUSE, H. As novas formas de controle. In: **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 1-22, 2001.

RONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicabana: UNIMEP/Autores Associados, 2001. p. 217-226.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 191 p.