

Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

Inclusion, teacher education and human rights: (im)pertinences?

Rosely Giordano
Universidade Federal do Pará- UFPA
Belém-Brasil

Resumo

O artigo apresenta e (re) visita resultados do nosso fazer docente na disciplina *Educação Inclusiva* a partir da replicação da pesquisa *Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva* (CROCHÍK, 2008). Moveu-nos, inicialmente, considerar a possibilidade de uma educação voltada à emancipação. Do ponto de vista do método, partimos do quadro de referências da Teoria Crítica da Sociedade, fazendo uso de instrumentos de pesquisa quantitativos e qualitativos. Ao revisitar os resultados da pesquisa, reafirmamos as (im)pertinências entre, de um lado, os limites – em suas atuais configurações – da educação inclusiva e da precarização do processo de formação de professores e, de outro, os dos direitos humanos no contexto recente da organização socioeconômica e cultural da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Inclusiva e formação de educadores; Direitos Humanos; Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract

The article presents and (re) visits results of our teaching practice in the Inclusive Education discipline based on the replication of the research *Prejudice in relation to the 'included' in inclusive education* (CROCHÍK, 2008). Initially, we were moved to consider the possibility of an education aimed at emancipation. From the point of view of the method, we start from the framework of references of the Critical Theory of Society, making use of quantitative and qualitative research instruments. Reviewing the results of the investigation, we reaffirm the (im) pertinence between, on the one hand, the limits - in their current configurations - of inclusive education and the precariousness of the teacher training process and, on the other, those of human rights in the context of the socio-economic and cultural organization of Brazilian society.

Keywords: Inclusive education and teacher education; Human rights; Critical Theory of Society.

Introdução: por uma educação para a emancipação

Revisitamos nosso fazer na docência da disciplina *Educação Inclusiva* para perguntarmos-nos pela possibilidade de uma Educação voltada à emancipação político-social. Tal proposição demandaria a afirmação da razão como caminho que nos conduzisse ao abandono do pensamento estereotipado, este necessário à racionalidade vigente – a da civilização burguesa ocidental – cujo objetivo repousa sobre o domínio da natureza e do próprio homem.

Ao pensarmos sobre uma educação que repousa no objetivo de tal emancipação importa lançar um olhar sobre o quanto – no corpo da história do próprio pensamento ocidental – esteve presente a afirmação da razão. O iluminismo – esta “[...] tendência atemporal caracterizada por atitudes racionais e críticas, que se voltam contra o mito e o poder” (ROUANET, 2020) – fez-se aí presente ao menos desde a distinção platônica entre *δόξα* e *ἐπιστήμη*. Mas, como afirmam Adorno e Horkheimer (2016, p. 21): “Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento”, pois, sob a perspectiva do progresso do pensamento “[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (p. 5). Ressalve-se, entretanto, que só são verdadeiras as reflexões sobre o progresso que se afastam da catástrofe mediante a organização racional da sociedade global como humanidade (ADORNO, 2018, p. 218).

Iluminista, Platão nos permite entrever tal *dialética do esclarecimento* ao advogar uma cidade justa e feliz, objetivo somente realizável tendo como fundamento as ideias do bem e da verdade do conhecer, muito embora a possibilidade destas tenha sido considerada realizável pelo filósofo no interior de uma sociedade *fechada* e independente dos condicionantes materiais e psíquicos. Nessa direção, ainda que ancorado em ideais políticos contrários aos das democracias, Platão, no *Fedro* – ao comentar e criticar a invenção da escrita em contraposição à memória – indicou caminhos associados a uma educação propícia à formação de *sábios verdadeiros* ao defender a memória em contraposição à escrita que tornaria os *homens esquecidos*:

Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, *não a sabedoria em si mesma*, mas apenas uma *aparência de sabedoria*, pois passarão a receber uma *grande soma de informações sem a respectiva educação!* Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, *sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros* (PLATÃO, 2000, p. 121. Grifo nosso).

Animada, entretanto, pelo projeto da emancipação, ancoramo-nos no quadro de referências da Teoria Crítica, pois que buscávamos – ao longo da docência na referida disciplina – contribuir para a elaboração de um projeto de ensino formativo, valorizando a teoria e experiências que desentranhassem o sentido da realidade da educação inclusiva no município de Belém, muito embora tenhamos consciência de que a “[...] crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia” (ADORNO, 2019, p. 2), pois, conforme o autor,

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 2019, p. 2).

O que nos possibilitou tal tentativa foi replicar – juntamente com os alunos matriculados na disciplina *Educação Inclusiva* – a pesquisa *Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva* idealizada e realizada por Crochík na cidade de São Paulo, entre os anos de 2008 a 2010 e, posteriormente, por nós, em Belém/PA, no período compreendido entre 2009 a 2013.

Para o desenvolvimento deste artigo – estruturado em cinco sessões, incluindo a introdução –, apresenta-se uma síntese de parte dos resultados alcançados para, partindo dos mesmos, examinarmos aspectos relativos ao tema da educação inclusiva, à importância da presença desta nos cursos de formação de professores e sua precarização no Brasil atual. Ao final, indicamos questões (im)pertinentes à discussão da educação inclusiva e suas relações com os direitos humanos e o valor dos mesmos no contexto recente da organização socioeconômica e cultural da sociedade brasileira.

Sobre a pesquisa e sua aplicação pelos alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Vimos, acima, que o objetivo da recondução da pesquisa junto aos estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPA) era o de, ao lado da leitura de artigos de referência na área, propiciar a compreensão da realidade mesma da educação inclusiva nas escolas da rede pública do município de Belém (PA). Para tanto, procedemos conforme a seguir indicado. Após a leitura e discussão do projeto da pesquisa, os alunos elegeram as escolas em que realizariam a mesma, tendo sido propostos como critérios para tal eleição: a proximidade com seus locais de moradia, que as escolas fossem públicas e que nas classes

Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

em que fariam a pesquisa houvesse ao menos um aluno considerado em *situação de inclusão* (SI)¹. Em seguida, ao longo do semestre letivo, iniciamos as visitas às escolas para a devida apresentação, aos diretores e/ou coordenadores pedagógicos, do projeto da pesquisa e de nossos objetivos ao realizá-la. Após a concordância dos mesmos e da assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido², principiámos a pesquisa por meio da aplicação de um dos três instrumentos utilizados para sua realização: as entrevistas semiestruturadas com os educadores. Seguidamente, foram realizadas as observações dos alunos em sala de aula e, por fim, aplicamos a escala de proximidade entre os alunos.

As entrevistas semiestruturadas estavam compostas por cinco questões³ para análise das concepções dos educadores sobre inclusão e do processo de aprendizagem e socialização dos alunos com deficiência(s). As observações em sala de aula⁴ foram realizadas a partir de um roteiro previamente estabelecido com onze questões cujo objetivo era o de verificar a prática dos professores e a interação entre os alunos. A escala de proximidade⁵ (CROCHÍK, 2008) tinha como objetivo levantar o grau de preferência/rejeição dos alunos em SI comparativamente aos demais alunos da sala⁶.

O universo da pesquisa abrangeu 168 (cento e sessenta e oito) sujeitos, sendo 08 (oito) educadores (sete professores e um diretor de Escola); 160 (cento e sessenta) alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – dentre estes, 19 (dezenove) alunos *em situação de inclusão*. Foram objeto da pesquisa 05 (cinco) escolas da rede pública do ensino municipal⁷. Em duas (EEEFMA e EEEFB) dessas cinco escolas, duas turmas diferentes (A1 e A2; B1 e B2) integraram a investigação e em uma das escolas (EEEFMA) três educadores participaram da pesquisa (dois professores e um diretor). A tabela abaixo apresenta esses dados.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa

Escolas	Turmas	Alunos	Alunos com deficiência(s)	Professores	Diretor
EEEFMA	A1	12	01	01	01
	A2	16	09	01	00
EEEFB	B1	26	02	01	00
	B2	26	02	01	00
EMEIFC	C	23	01	01	00
EMEIFMD	D	28	02	01	00
EMEFE	E	29	02	01	00
	07	160	19		08

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao adotarmos procedimentos empíricos para a realização da pesquisa afirmamos a importância da investigação social empírica fundada na objetividade científica para o

processo de produção do conhecimento, o que implica a adoção de instrumentos de pesquisa que possibilitem a quantificação dos fenômenos observados, quantificação avessa, entretanto, à concepção positivista do conhecimento.

No referente ao método para a consecução da pesquisa, encontramos nossa primeira observação em relação ao que estamos denominando precarização dos cursos voltados à formação de professores, em particular, os de Pedagogia, pois, os alunos não têm preparação ao longo do próprio curso que lhes permita realizar uma pesquisa, muito menos, uma pesquisa que implique a quantificação de dados empíricos.

Tal fenômeno não pode ser isolado da desvalorização da teoria tal como se observa nas orientações político-pedagógicas contidas nas diretrizes curriculares que regulam os cursos de Pedagogia que, destinados, em sua formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm sido amplamente criticados pelos professores e pesquisadores da área da Educação, bem como por meio de suas associações.

Quanto à importância dos *Estudos quantitativos em educação*, afirma Gatti (2004, p. 13):

Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos.

Como argumenta a autora, tais dados, úteis à compreensão de diferentes problemas educacionais, não dispensam – muito ao contrário –, “[...] o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado”, uma vez que, ainda segundo Gatti (2004, p. 14):

O domínio de que falamos demanda *conhecimento dos pressupostos que sustentam cada técnica de análise quantitativa empregada e de seus consequentes*. Pressupõe um conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e de sua forma de medida e de coleta. Pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Pressupõe, pois, o *domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos*. Este domínio permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite ainda detectar os maus usos dessas técnicas e as distorções de análises. (Grifo nosso).

Ao lado das demais leituras indicadas, tal questão foi incorporada ao projeto inicial do curso por meio do artigo de Gatti, *Estudos quantitativos em educação*.

Concluído o levantamento dos dados, passamos à análise dos mesmos, trabalhando a perspectiva da educação inclusiva nas escolas por referência à prática dos professores e às suas concepções, ao processo de ensino e aprendizagem dos *alunos em SI*, aos níveis de socialização entre os alunos com e sem deficiência(s), compreendendo como imprescindível relacionar os dados coletados pelos diferentes instrumentos da pesquisa e analisá-los para desvelar as (possíveis) contradições entre os mesmos de modo a podermos compreender a realidade da educação inclusiva nas escolas pesquisadas em suas condições concretas de produção.

Inclusão: concepções e práticas dos educadores

O diretor da escola EEEFMA ao ser perguntado sobre sua posição em relação à inclusão, afirmou que para haver uma educação inclusiva seria necessária uma escola inclusiva e esta “[...] é, no mínimo, uma escola em que todos os profissionais, estão devidamente habilitados e capacitados para atender os alunos deficientes e aqueles ditos não deficientes [...]”. De modo semelhante, a professora da Escola EEEFB alegou:

A escola, de modo geral, precisa fazer mais formações porque eu observo que umas professoras entendem mais, outras entendem menos. Não só as professoras, mas também todos os profissionais envolvidos. Eu acredito que tem que ser desde o porteiro até o diretor. Eles têm que conhecer o assunto para que, realmente, direcionem as atividades para todas as crianças nelas incluídas.

Nota-se uma similaridade entre as concepções desses dois educadores ao concentrarem suas afirmações na necessidade da formação de todo o corpo escolar para o processo de aprendizagem dos *alunos em SI*. Ao longo do processo das observações realizadas nessas duas escolas, verificamos, realmente, a precariedade da inclusão, muito embora a Escola EEEFMA seja considerada referência na perspectiva da educação inclusiva no município de Belém. Nenhum dos educadores, entretanto, fez referência à inexistência de adaptações referentes à arquitetura (a exemplo de rampas, carteiras, banheiros), materiais didáticos para que as mesmas possam ser consideradas inclusivas, bem como a ausência de um projeto pedagógico que propusesse, além de alternativas para a aprendizagem e socialização dos diferentes alunos, o respeito às diferenças. Sobre estes aspectos, observam Booth e Ainscow (2002, p. 7): “A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo *contínuo* de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”.

Na turma A2 (Escola EEEFMA), o “modelo” de inclusão quase que reproduzia o

modelo médico de compreensão da deficiência, pois, do total de dezesseis alunos na sala, nove eram alunos com deficiência(s), prevalentemente, com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista. Sobre isso, afirmou o diretor da escola:

Nós temos um atendimento que chamamos de atendimento inclusivo. Para você ter ideia: são 80 alunos, número bastante considerável se levar em conta o universo total de alunos que atendemos: aproximadamente 700. Isso faz com que se tenha uma percepção de que existe uma ‘referência no atendimento’, mas não significa que seja um trabalho de referência. (Grifo do Diretor)

Segundo Crochík (2016a, p. 14), “[...] o estudo segregado entre alunos com deficiência e os que não a têm, retira dos primeiros a possibilidade de uma experiência comum e a de serem considerados alunos comuns [...]”. Ainda sobre a segregação dos alunos com deficiência(s), vale, igualmente, referir Ainscow e Messiou (2016, *apud* LEITE, 2018, p. 7), ao afirmarem: “[...] formas de organização do ensino a partir do trabalho dos próprios alunos são úteis não apenas para as crianças com NEE, mas para todas as crianças”. (Grifo nosso).

O relato da professora da sala B1 foi um dos únicos a afirmar a importância da instituição de relações não segregadas na sala de aula, ao referir-se, por exemplo, à aluna A: “Eu observava que, logo no início, eles não gostavam dela. As meninas não sentavam perto dela. Elas deixavam-na sozinha [...]”. Ao perceber a exclusão da aluna, a professora afirma ter começado a conversar com ela, promovendo a aproximação entre a mesma e os demais alunos. Continua a professora: “[...] Agora elas já sentam perto da Aluna A. A Aluna B era uma que não se sentava perto de A. Hoje, eu observei que ela sentou. Elas interagem”.

Se, conforme Crochík (2016a), um dos papéis da escola é o da desconstrução das relações de segregação entre os alunos, na sala de aula tal papel recai tanto sobre o professor, quanto sobre os professores de apoio. Essa não é, entretanto, a realidade de todas as escolas pesquisadas.

Quanto ao trabalho pedagógico dos professores relativamente aos alunos com deficiência(s), as observações em sala de aula permitem afirmar que o mesmo pouco promove o processo de aprendizagem, pois, entendemos que a retirada de um aluno com dificuldades de aprendizagem da sala de aula, durante as atividades regulares direcionando-o à Sala do AEE⁸ (fato ocorrido na EMEIFMD com uma das alunas com deficiência) reforça a segregação.

Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

À pergunta *Quais expectativas têm em relação aos alunos em situação de inclusão* todos foram unânimes ao alegarem uma visão positiva em relação aos *alunos em SI*, principalmente, quando estes avançam nos processos de socialização e de aprendizagem. Ao responderem, entretanto, sobre *Como trabalham com seus atuais alunos de inclusão*, os sete professores – excetuamos, aqui, o Diretor da Escola EEEFMA por não estar em sala de aula –, afirmaram priorizar o processo de socialização e, relativamente à aprendizagem, fazerem adaptações de acordo com a(s) deficiências(s) dos alunos. A professora da Turma A2 relatou ter pouco conhecimento de Libras, utilizando “expressões faciais, linguagem adequada e vídeo”. Já a professora da Turma B2 relata contar com a ajuda dos estagiários, dos cuidadores, da professora do AEE e dos próprios pais para executar as atividades, pois não tem tempo para elaborar material para seus *alunos em SI*. O Professor da Escola EMEIFMD realiza atividades por meio de “textos orais” por possuir uma aluna com deficiência visual e acrescenta que a chegada da máquina de braile auxiliou bastante o desenvolvimento da aluna.

Segundo o Diretor da EEEFMA, tornar as escolas da rede pública inclusivas demandaria ações que transcendessem as práticas dos professores em sala de aula, implicando o “princípio da qualidade social da Educação”:

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

Para que as escolas fossem mais inclusivas, o Diretor refere o poder público como um dos grandes responsáveis pela inclusão, que não é promovida no contexto educacional escolar:

[...] para mim, a mantenedora [SEDUC] deixa muito a desejar. No momento em que ela não tem [...], digamos assim, o que eu poderia chamar de diretrizes de formação continuada para os profissionais que atuam na escola.

Na Escola EMEFE, conforme nossas observações, a professora não acompanha o aluno em *SI*, que não realiza atividades que lhe permitam compreender o conteúdo desenvolvido: o aluno desenvolve atividades individualizadas e a professora queixa-se da ausência de formação voltada à educação inclusiva. Sobre a proposição de atividades individuais no contexto grupal, afirma Leite (2018, p. 2):

Apesar das boas intenções subjacentes, a criação de respostas individualizadas no

contexto do grupo – que normalmente surgem como as únicas respostas individualizadas na turma – são uma transposição dos procedimentos típicos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a perpetuar e por vezes agudizar as diferenças pré-existentes.

Afirma, ainda, a autora:

[...] a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões. (LEITE, 2018, p. 2)

A precarização na formação de professores e a não observância do prescrito pelas políticas públicas explicam a reprodução da estrutura social excludente nas escolas. Observamos, assim, concepções e práticas que desconhecem as diferenças, hierarquias e a própria desigualdade entre os alunos, que espelham, com suas especificidades, a totalidade social.

Também nas observações em sala de aula, notamos o desrespeito pelos diferentes expresso por meio da violência (verbal e física) entre os alunos. Essa realidade, também se evidencia na declaração do diretor da EEEFMA:

No aspecto pedagógico existem algumas lacunas que ainda não se conseguiu superar. Agora, essas lacunas acontecem não necessariamente pela falta de vontade do grupo, nem tampouco por vontade da gestão da escola. Ela acontece por conta de uma questão que tem a ver com o ordenamento do nosso sistema.

Diante dessas questões, pode-se perceber a invisibilização dos alunos em SI, nas escolas pesquisadas, pela ausência simultânea de estrutura física e pedagógica, bem como pela precarização crescente do processo educativo dos educadores. Tais fatores impedem o desenvolvimento de uma educação inclusiva, tornando as escolas e as salas de aula, com raras exceções, segregadoras e excludentes.

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

As contradições e limitações nas concepções e práticas dos professores devem ser pensadas para além do cotidiano escolar uma vez que a escola está subordinada à estrutura das sociedades cujo fundamento encontra-se no mercado. Nestas, a discriminação e o preconceito estão, historicamente, enraizados como instrumentos de dominação e poder.

Da (in)visibilidade dos alunos em situação de inclusão

Por muito tempo, a deficiência foi vista como uma anomalia sujeita às mais variadas

formas de violência, discriminação e preconceito (MAZZOTTA, 2005; CROCHÍK, 2016a). No Brasil, a educação dos alunos com deficiência(s) passou por diferentes modificações possibilitando-lhes o direito à escolarização em escolas regulares da rede pública do ensino. Concorreram para a conquista desse direito, do ponto de vista legal e educacional – para além da pressão dos movimentos sociais organizados da sociedade civil –, dois aspectos positivos principais: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Ressalte-se que, para além do artigo 208 (inciso III) da Constituição assegurando o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2020a), o artigo 227 garante à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à dignidade e ao respeito, “[...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2020a). Já a última LDB (BRASIL, 2020b) impulsionou a educação especial na perspectiva da inclusão por contar com um capítulo específico (Capítulo V) para a Educação Especial e um artigo para o atendimento educacional especializado afirmando o dever do Estado para com o mesmo (Art. 4º, Inciso III).

A obrigatoriedade da inserção dos alunos com deficiência(s) na rede regular do ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica volta a ser tema das políticas públicas, em 2001, por meio da Resolução N° 2/2001 que *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (CNE, 2018). No entanto, conforme noticiado pela imprensa em 2016, o Ministério Público do Estado do Pará (MPE):

As redes pública e particular de ensino do Pará não estão preparadas para receber alunos com deficiência, de acordo com o Ministério Público do Estado (MPE). O órgão diz ainda que faltam estruturas físicas e profissionais capacitados para a educação inclusiva. (PORTAL G1).

No Pará, o Conselho Estadual de Educação do Estado, para fazer progredir a inclusão de alunos com deficiência(s), aprovou a Resolução N° 304/2017 (CEE/PA, 2019) que propõe a modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando eliminar as barreiras físicas e atitudinais que impedem a permanência dos alunos nas escolas. Persistem, entretanto, graves lacunas na realidade das turmas/escolas alvo da pesquisa, conforme indicam, também, os resultados da aplicação da Escala de Proximidade e Rejeição.

Dos cento e sessenta alunos que foram sujeitos da pesquisa – exceto os **09 (nove)** da turma A2⁹ – todos responderam as questões individualmente, no espaço da sala de aula.

Dentre os que responderam às questões deste instrumento, selecionamos 04 (quatro) alunos sem deficiência(s) de cada turma: 02 (dois) com o maior índice de proximidade e 02 (dois) com o maior índice de rejeição, totalizando vinte e quatro alunos. Feita essa delimitação, alcançamos os seguintes resultados: os 24 (vinte e quatro) alunos sem deficiência(s) foram os mais indicados nas seis questões, obtendo, assim, o maior índice de proximidade e o de rejeição. Dos 10 (dez) alunos em SI (dentre as 06 turmas que responderam ao questionário), apenas 04 (quatro) foram citados: sendo 03 (três) nas questões de proximidade e apenas 01 (um) nas de rejeição. Tais resultados nos permitem afirmar que os alunos com deficiência(s), apesar de matriculados/incluídos em escolas regulares da rede pública, permanecem quase que invisíveis: os outros seis alunos em SI sequer foram citados, positiva ou negativamente. Uma das causas dessa invisibilidade pode ser atribuída ao fato de os alunos continuarem “sendo excluídos da educação regular porque têm uma deficiência ou porque são considerados como tendo ‘dificuldades de aprendizagem’” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 9). Tais aspectos impedem o processo de socialização destes alunos com os demais. Outra causa para explicar tal invisibilidade seriam os preconceitos dos próprios professores em relação aos alunos com deficiência(s) – muito embora o preconceito na escola não se restrinja a esses alunos. A esse respeito afirmam Paiva e Del Prette (2020, p. 76) ao se referirem aos alunos com baixo desempenho escolar:

O que se percebe, portanto, é que dependendo da forma como se configuram, as crenças educacionais dos professores podem representar condições reconhecidamente dificultadoras da aprendizagem dos alunos como, por exemplo, acreditar que o aluno não é capaz de aprender e/ ou ter baixas expectativas quanto ao desempenho escolar do mesmo.

É, pois, fundamental atentarmos ao fato de que a discriminação institucional existe e se revela – em relação a diferentes alunos – por meio da segregação e da manifestação do preconceito no âmbito escolar em virtude de questões relativas ao gênero, etnia, sexualidade, classe social, deficiência(s), tipos de comportamentos, aparência física, etc., uma vez que, conforme afirmam Booth e Ainscow (2002, p. 41), na Inglaterra, por exemplo,

[...] o número de meninos categorizados como ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ é quase o dobro do das meninas. Este desequilíbrio também é marcante entre os que apesar de não serem assim identificados são vistos como de relativamente pouco talento ou com dificuldades no comportamento. Estes números vêm persistindo há décadas, embora se lhes dê relativamente pouca atenção. Eles sugerem que a dificuldade educacional, barreiras à aprendizagem e à participação, pode ter algo a ver com a interação entre gêneros e as condições nas escolas e também que a redução das barreiras depende de se pensar e agir sobre gênero de outra maneira.

Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

Ante os resultados da pesquisa, perguntamo-nos sobre a natureza e alcance das políticas públicas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência(s), sobre os cursos de formação de professores relativamente à educação inclusiva, bem como sobre a natureza dos direitos humanos no interior das formações sociais capitalistas.

Evidencia-se, também, que as contradições experimentadas pelos professores no cotidiano escolar – somadas às que encontram fora dos muros escolares – apresentam-se distantes de uma *leitura* reflexiva acerca da realidade vivida nas escolas, deixando-os sem respostas quer para a inclusão dos alunos com deficiência(s), quer para a educação de todos. Adorno (2019) afirma ser preciso vincular prática e teoria de forma crítica e reflexiva. Caso contrário, estaremos fadados – e estamos – à reprodução do conhecimento sem um aparato analítico, o que nos remete aos relatos dos professores entrevistados, uma vez que sua prática e a realidade dos mesmos sobressaem, impondo-se relativamente às análises reflexivas abalizadas quer por pesquisas, quer por teorias que os auxiliassem a ler, interpretar e responder às situações vividas. No dizer de Adorno (2019, p. 2):

As realidades ilusórias de muitos movimentos de massas práticos do século XX, que se transformaram na mais sangrenta realidade e, não obstante, ficaram sombreados pelo não inteiramente real, pelo delirante, nasceram somente quando se demandou ação. Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria. O espírito burguês reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade que o sustenta.

Questões (im)pertinentes

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, e que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (ADORNO, 1995, p. 171).

Iniciamos o artigo revisitando os achados da replicação da pesquisa *Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva* (CROCHÍK, 2008) para pensarmos a possibilidade de a educação dos educadores voltar-se à emancipação, o que implica, necessariamente, uma educação inclusiva. Sustenta-se, pois, uma tal pertinência entre educação, formação de professores, emancipação e inclusão de modo a não podermos estabelecer prioridade entre tais categorias. Se a epígrafe acima indica a relação entre, de um lado, *educação* e *emancipação*, de outro, a posição defendida por Crochík (2016b, p. 55) denota a relação entre *educação* e *inclusão* ao afirmar que “A expressão educação inclusiva contém uma

contradição entre seus termos, uma vez que toda educação deveria ser inclusiva [...]”.

Ao delimitarmos nosso objeto de análise, entretanto, fomos sendo como que constrangidos a abordar outras questões que lhe são iminentes, em particular, a das políticas públicas voltadas à formação dos professores, bem como a da dos direitos humanos.

Quanto ao aspecto da formação de professores, de modo singular, aquela necessária à emancipação e à educação inclusiva, importa afirmar – como o faz Severino (2021, p. 621) – que estamos diante de “[...] um objetivo que soa utópico e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência”. Frisamos o imperativo de propor, nos dias de hoje, que a formação está para além “[...] de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paidéia*, formação de uma personalidade integral” (SEVERINO, 2021, p. 621), não devendo, portanto, ser tratada como mercadoria sujeita às exigências do capital.

Graves questões atravessam, entretanto, as políticas voltadas à formação dos professores desde, pelo menos, a criação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1992 (ANFOPE, 2021) – década marcada pelo aprofundamento de políticas neoliberais no Brasil, entre elas: a discussão sobre uma base comum nacional para a formação de professores considerando a formação inicial, suas condições de trabalho e formação continuada; a dicotomia entre teoria e prática, ensino/pesquisa, conteúdo específico/pedagógico na formação e prática dos educadores (SCHEIBE, 2007). Ainda segundo a autora, tais alterações curriculares constituem uma longa e inconclusa reforma relativa aos cursos de graduação e à formação dos profissionais da educação no Brasil. Entre as mesmas observa-se uma convergência quanto a seu objetivo mais geral: o da flexibilização da estrutura dos cursos de graduação, “[...] flexibilização que indica maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado” (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Enquanto as questões elencadas não se resolvem, o que fazer no que concerne à formação docente para a inclusão? Embora não busquemos receituários, algumas proposições nos parecem claras, sendo a primeira delas a não exigência de competências específicas para a educação inclusiva, tal como defendida por Leite (2018, p. 2):

[...] a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões.

Enfatiza a autora:

[...] é o conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo, porque consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e voltar a articulá-los por outros caminhos, relacionar conceitos com a vida cotidiana, tornar o currículo relevante para o aluno e passível de apropriação por ele. (p. 2)

Desse modo, as concepções dos professores entrevistados ao longo da pesquisa não se sustentam, uma vez que a lacuna encontra-se no processo de formação como um todo ao invés de, como afirmado, na ausência de uma *formação para a inclusão*. A esse respeito, Leite (2018, p. 4) afirma que para uma educação verdadeiramente inclusiva – na sua verdadeira acepção – torna-se necessária uma formação que prepare e aprofunde o ensino de todos os alunos.

Outro aspecto relevante diz respeito à presença da disciplina Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores, pois, a mesma tende a privilegiar as diferenças em oposição às semelhanças. Ainda Leite (2018, p. 5) nos auxilia:

[...] na maior parte das vezes, o que encontramos nos programas desta disciplina é a caracterização das diferentes deficiências ou problemáticas das crianças e jovens, com categorizações médicas e psicológicas generalistas que poderiam ser consultadas em qualquer site da internet, mas que de pouco servem em termos pedagógicos.

Perguntamo-nos, com a autora, se saber o que é a trissomia 21 ou a paralisia cerebral nos permitirá melhor organizar o trabalho das crianças em uma turma?

Após a replicação da pesquisa ao longo da docência da disciplina *Educação Inclusiva* é correto afirmar – pareceu-nos – a importância da *formação* como já indicada, além de propiciarmos, desde a formação inicial, a relação entre ensino e pesquisa, bem como entre a teoria e a prática lembrando a importância da relação entre as universidades e as escolas da educação básica. No interior dessas relações encontramos a possibilidade de compreender a importância de uma educação voltada à superação do atual estado de minoridade cultural, minoridade que se aguça na medida em que nosso movimento político é o do declínio a escalas das desigualdades socioeconômicas dantes impensadas.

Ao revisitarmos as várias histórias (a da professora e seus alunos, dos alunos e educadores das escolas em que realizamos a pesquisa) e, deste modo, um pouco da educação da região norte do Brasil, contamos sobre uma educação que, agonizante, pede pela resistência, pelo enfrentamento da violação de direitos anteriormente conquistados, pela ampliação dos mesmos, necessidade a ser estendida às sociedades autoritárias, pois,

como afirmam Adorno e Horkheimer (*apud* CROCHÍK, 2016a, p. 55), a ordenação responsável pela perseguição aos judeus continua presente tendo em vista não ter sido o antissemitismo a causa da desfiguração da ordem: é a própria ordem que, para sobreviver, necessita desfigurar todos os indivíduos.

As relações sugeridas entre educação, inclusão, formação de professores e emancipação, bem como o caminho trilhado para esclarecê-las indicam, de outro lado, a necessidade de avançarmos na discussão concernente à natureza histórica dos direitos humanos já conquistados, bem como à do enfrentamento à violação dos direitos, pois, como afirma Bobbio (2004, p. 9):

Do ponto de vista teórico, sempre defendi [...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Sendo históricos, em virtude de questões políticas e sociais, os mesmos avançam ou recuam.

Assim não fosse, não teríamos vivido recentemente a querela em torno da inclusão: testemunhamos, perplexos, a publicação do Decreto 10.502/2020 (o *Decreto da Exclusão!*), que buscou retroceder no concernente ao direito constitucional à escolarização em escolas regulares dos alunos com deficiência(s) na medida em que o mesmo considerava a opção do encaminhamento de pessoas com deficiência para escolas ou classes especiais caracterizadas pela segregação dos mesmos. Foi necessária a intervenção dos poderes legislativo e judiciário – corroborando o movimento de diferentes instituições da sociedade civil, pesquisadores, professores, familiares – para a revogação do mesmo. Esse decreto retroage no tempo, subtraindo direitos assegurados, e hierarquiza os diferentes alunos conferindo materialidade a uma concepção de educação contrária a esse binômio indivisível entre inclusão e emancipação. Ainda em 2020, o atual chefe do governo, afirmou – tentando justificar o rendimento escolar dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – que as escolas precisam de “hierarquia e disciplina”: “É quase como um quartel” (JORNAL DE BRASÍLIA, 2021). A percepção de que isolar os alunos uns dos outros foi recentemente – Janeiro de 2021 – reiterada:

O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A

Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivela por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil. (CORREIO BRAZILIENTE, 2021).

A respeito de tais posturas e concepções, lembramo-nos da intervenção de Becker em *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995, p. 169-170):

Pensando na simples situação da estruturação tríplice de nossa educação em escolas para os denominados altamente dotados, em escolas para os denominados medianamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento, encontra-se nela já prefigurada uma determinada menoridade inicial. [...] Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendiz. Parece-me [...] que no fundo não somos educados para a emancipação mediante uma motivação do aprendiz baseada numa oferta diversificada ao extremo. [...] isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo.

Esse movimento pendular das políticas voltadas à educação especial – como ainda é denominada – na perspectiva da inclusão nos faz considerar a importância de levantarmos, nos cursos de formação de professores, questões relativas aos direitos humanos, à historicidade dos mesmos não podendo constituir parâmetro único e maior a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, sempre lembrada ao nos referirmos aos direitos humanos. É fundamental esclarecermos a natureza dos direitos humanos na atual configuração social para re-conhecermos a pertença entre emancipação política e emancipação da sociedade burguesa. Assim – e recolocando a questão da historicidade dos direitos humanos – voltamos à obra *Sobre a questão judaica*, de Marx, publicada em 1844, momento em que, polemizando com Bauer sobre a emancipação judaica, Marx refere-se aos direitos humanos e à emancipação política e humana. Na obra, Marx afirma que a dissolução do fundamento da sociedade feudal ocorreu no homem *realmente existente*, no homem *egoísta* que se torna a base da nova sociedade, pressuposto do Estado político reconhecido pelos direitos humanos (MARX, 2010). A passagem abaixo elucida o significado dos direitos do homem à liberdade no interior das sociedades industrializadas:

[...] a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento *desenfreado* dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital. *Consequentemente o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do*

egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio. (p. 52. Grifo nosso)

Nesse sentido, *é preciso ser impertinente* para recuperarmos o sentido real da emancipação humana que

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas 'forces propres' [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010, p. 54).

Nos dias atuais, a afirmação da diversidade e, assim, da inclusão implica argumentar favorável e firmemente a favor da diferenciação entre os indivíduos indicando os obstáculos existentes à sua concretização (CROCHÍK, 2016a).

Referências

- ADORNO, Th. W. **Notas marginais sobre teoria e praxis**. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/adorno_notas_marginais.pdf. Acesso em: 12 Dez 2019.
- ADORNO, Th. W. **Educação e Emancipação**. Trad. W. Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Th. W. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**. Universidade Federal de Rondônia. Ano IV, N° 191, Agosto. Volume XIII, Maio/Agosto - Porto Velho, 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 06 Fev. 2019.
- ADORNO, Th. W. Progresso. **Lua Nova**, n° 27, 92, pp. 217-236. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n27/a11n27.pdf>. Acesso em 20 Dez 2018.
- ADORNO, Th. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 02 Jan 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Histórico**. Texto adaptado do Documento Final do XVIII ENANFOPE, 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 08 Jan. 2021.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2002.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 Dez 2020a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, 2020b.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. **Resolução 304/2017**. Altera a resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativo aos capítulos VIII e XIV- Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências. Disponível em:

http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203042017-CEE_1.pdf.

Acesso em: 07 Mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao02.pdf>. Acesso em: 12 Dez 2018.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva**. São Paulo: IPUSP, 2008 (impresso).

CROCHÍK, J. L (Org.) Introdução. **Educação inclusiva: algumas pesquisas**. Novas Edições acadêmicas, 2016a, pp. 5-22.

CROCHÍK, J. L. Dados censitários e de pesquisa sobre Educação Inclusiva no Brasil. In: COSTA, Valdelúcia Alves; SEGURA, Raul Vargas (Orgs). **Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto, 2016b, pp. 43-78.

CORREIO BRAZILIENTE. **Bolsonaro diz ser favorável a separar alunos inteligentes de "atrasados"**. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4898782-bolsonaro-diz-ser-favoravel-a-separar-alunos-inteligentes-de-atrasados.html>. Acesso em 13 Jan 2021.

CROCHÍK, J, L. Defesa dos Direitos Humanos frente ao autoritarismo escolar. In: COSTA, V. A; SEGURA, R.V. (Orgs). **Educação em Direitos Humanos: formação e inclusão no Brasil e no México**. Niterói: Intertexto/México: CABUP, 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, 2004, pp. 11-30.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Bolsonaro afirma que escolas precisam de “hierarquia e disciplina”**: “É quase como um quartel”. Publicado em 14/08/2020. Disponível em:

<https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/bolsonaro-afirma-que-escolas-precisam-de-hierarquia-e-disciplina-e-quase-como-um-quartel/>. Acesso em: 13 Jan 2021.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL G1. **Escolas do PA não têm preparo para receber alunos com deficiência, diz MP**. (2016) Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/02/escolas-do-pa-nao-tem-preparo-para-receber-alunos-com-deficiencia-diz-mp.html>. Acesso em: 07 de Mar 2019.

LEITE, T. Formação de Professores para a Inclusão. **Congresso Internacional Escola Inclusiva: educar e formar para a vida independente**. CERCICA, Cascais, 3 dezembro 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/129933346-Formacao-de-professores-para-a-inclusao-1-teresa-s-leite.html>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAIVA, M. L. M. F; DEL PRETTE; Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, pp. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a09.pdf>. Acesso em: 20 Dez 2020.

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Lisboa: Guimarães Ed, 2000.

ROUANET, Sérgio P. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São. Paulo: Cia. Das Letras, 1988, p. 125-148. Disponível em: https://artepensamento.com.br/item/o-olhar-iluminista/?fbclid=IwAR2S1ZVd45uampMINewOweihcZ5pgAmoic1YUYO_l4ceYmMfhQgovZli_vpo. Acesso em: 20 Dez 2020.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Dec. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 08 Jan. 2021.

Notas

¹ A expressão *aluno considerado em situação de inclusão* passou a ser utilizada na pesquisa em pauta para designar o aluno com deficiência(s). Tenta, conforme Crochik (2016b, p. 47), “[...] mostrar que a educação inclusiva deve ser considerada uma passagem para que tenhamos efetivamente uma educação não segregada para todos. Além disso, contempla a influência da cultura que designa quais alunos são considerados próprios à inclusão. Neste texto será considerada como expressão sinônima de ‘alunos com deficiência’”.

² Todos os coordenadores, diretores e professores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³ Questões das entrevistas: 1) Qual sua posição em relação à educação inclusiva?; 2) Como trabalha com os seus atuais alunos em situação de inclusão?; 3) Quais expectativas tem em relação aos mesmos?; 4) O que seria necessário na escola em que atua para que ela se tornasse mais inclusiva?; 5) Percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?

⁴ Questões para as observações em sala de aula: (1) Onde se sentam os alunos em situação de inclusão?; (2) Quantos são os alunos em situação de inclusão, e de que forma, os demais colegas interagem com eles?; (3) Os professores estimulam os alunos em situação de inclusão a participar das aulas (de forma dirigida ou espontânea)?; (4) Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante dos demais?; (5) Há professores de apoio e estes se voltam, especificamente, aos alunos em situação de inclusão?; (6) Os alunos, em geral, são intimidados pelos colegas? (*bullying*); (7) Há participação dos alunos em situação de inclusão em trabalhos de grupo?; (8) Há participação dos alunos em situação de inclusão nas tarefas demandadas pelo professor?; (9) Qual o comportamento dos alunos em situação de inclusão durante as aulas expositivas?; (10) Há interação dos alunos com os colegas em situação de inclusão e (11) Há repreensões e/ou elogios aos alunos em situação de inclusão por parte dos colegas e por parte dos professores?

⁵ A referida escala constituía-se por seis questões: três indicando a preferência por estar com algum colega em especial e outras três apontando a rejeição por determinado colega. Calculamos, para cada aluno, um escore por meio da seguinte fórmula: $I = (P/3n-3) - (R/3n-3)$ na qual: **I** é o índice de proximidade; **P** o número de citações de determinado aluno nas questões de 1 a 3, **R** o número de citações desse aluno nas questões de 4 a 6, e **n** é o número de alunos. A variação do escore foi de -1 a +1, quanto maior o escore, maior foi a aceitação de um aluno por seus colegas e vice-versa. As perguntas eram: a) Com que aluno prefere fazer trabalhos em sala de aula? b) Com que aluno refere brincar/conversar no recreio? c) Com que aluno prefere estudar em casa? d) Com que

aluno não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula? e) Com que aluno não gostaria de brincar/conversar no recreio? f) Com que aluno não gostaria de estudar em casa?

⁶ Todos os instrumentos da pesquisa foram elaborados e testados por Crochík (2008).

⁷ Cada uma das escolas foi identificada por uma letra (A, B, C, D e E) acrescida após a identificação dos níveis atendidos por cada uma delas.

⁸ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído por meio do Decreto N° 6.571, de 17 de Setembro de 2008 que “Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007”. Importa, no entanto, lembrar que o mesmo já havia sido incorporado como dever do Estado pela chamada *Constituição Cidadã*.

⁹ Os alunos da turma A2 não responderam as questões da escala de proximidade ou por estarem ausentes nos dias em que fomos à escola ou porque, dentre eles, nove tinham laudo de deficiência intelectual e não conseguiram responder as questões contidas nas perguntas.

Sobre a autora

Rosely Giordano

Bacharel e licenciada em Filosofia (PUCSP), mestre em Educação (PUCSP) e doutora em Psicologia (USP). É docente da Universidade Federal do Pará. Foi docente na PUCSP e em escolas do Ensino Médio (São Paulo). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*. Atua nas áreas de Filosofia, Psicologia e Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, História, Indivíduo, Memória e Cultura na Amazônia (FHIMCA) e pesquisadora dos Grupos de Pesquisa NEXOS: *Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar* (UFMS) e Estudos sobre violência escolar: *bullying* e preconceito (UNIFESP). E-mail: rosegiordano@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1871-2650>

Recebido em: 20/01/2021

Aceito para publicação em: 25/01/2021