

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS TENSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

<sup>1</sup>PEREIRA, Márcia F Torres

## RESUMO

A perspectiva da educação inclusiva constitui uma reflexão dialética sobre a concepção histórica do conceito de inclusão e sua relação com a educação na interface com o potencial da formação e do trabalho docente. Considerou-se aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, tendo como base as contribuições que fundamentam idéias de formação contemporânea. No transcurso da história estão presentes novos redimensionamentos técnico científicos, que objetivaram o desenvolvimento social em distintas dimensões. A produção cultural tornou-se temática para a educação e formação do professor, correspondeu a processos de produção simbólica no sentido de legitimar a lógica do consumismo. Uma razão idealista é possibilitada na construção da sociedade, assim como o acirramento do potencial ideológico. Reconhecer a educação inclusiva no contexto social se confunde com o sentido de interação frente à complexidade de sua concretização. A conciliação idealizada entre inclusão e interação manifesta sua ambigüidade, confere adaptação aos objetivos da realidade social administrada e arrisca fortalecer uma noção de inclusão regida pela fragmentação de seu sentido, distanciando a educação inclusiva do pensamento crítico no âmbito da formação e do trabalho docente. O objetivo de suscitar essa discussão não esgota as possibilidades de ampliar a reflexão e o enfrentamento das contradições inerentes a inclusão no sentido de subsidiar uma educação verdadeiramente humana e fortalecer os estudos no âmbito acadêmico sobre suas perspectivas e significados.

## **Palavras-chave: educação – inclusão – interação – formação docente**

Atualmente, tornou-se lugar comum assistir nos eventos sobre educação, em instituições de ensino superior, na formação de professores e nas escolas regulares a universalização da inclusão como um fenômeno educacional pautado pelo conflito. As discussões sobre o assunto envolvem diferentes aspectos, pessoas que protagonizam papéis frente às dificuldades para lidar com situações como: limitações referentes à concepção de inclusão e na formação profissional; sentimentos ambivalentes; estrutura e funcionamento da educação escolar correspondente à legislação e políticas públicas existentes. Atribuir sentido às práticas inclusivas na educação atual, portanto, demanda reflexões mais amplas que perpassam por

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UFG. Realiza pesquisa no Núcleo de Acessibilidade da UFG e no Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociedade, Subjetividade e Educação da FE/UFG. Atualmente atua como professora das disciplinas Educação Inclusiva I e II da Faculdade Araguaia de Goiânia – Go.

desafios e impeditivos à sua concretização. Para não entrever cenários sociais, políticos e educacionais mais imediatos e idealizados, deve-se levar em conta a relação dialética entre educação e sociedade bem como os nexos com a cultura, suas configurações e desdobramentos históricos no âmbito da práxis.

Uma reflexão sobre educação inclusiva impõe inicialmente uma questão e, conseqüentemente, demandariam outras referentes à dimensão que envolve a inserção do termo “inclusão” aliado a educação. Marcada pelo ideal de liberdade, de desenvolvimento humano e de conhecimento, a educação realiza a experiência pelo crivo da razão, mas se encontra adaptada à forma pela qual está organizada a sociedade – ponto nevrálgico que parece atribuir significado ao desdobramento da educação em inclusiva.

Os avanços educativos conquistados quanto à abrangência da escolarização, avanços tecnológicos e científicos, rapidez na comunicação, declarações de ações políticas de medidas educacionais associadas à compreensão de melhores condições de vida, estão condicionadas à compreensão do desenvolvimento e do progresso e a forma pela qual a sociedade se encontra organizada. Nesses termos, poder-se-ia perguntar se seus conteúdos não teriam proporcionado a evidência do termo inclusão no âmbito de sua imanência à concepção de educação. Se assim o for, a educação que objetiva a adaptação social expressa seu formato, ao mesmo tempo que apaga seu lugar na sociedade. Não se trata aqui de mudar o lugar da educação para dar conta do sentido da inclusão; mas de assegurar o lugar da educação no âmbito da formação dos sujeitos e, portanto, da dimensão dos direitos humanos.

Sabe-se que historicamente os conhecimentos mediarão relações dos sujeitos com a realidade, transformaram a cultura e produziram novas formas de pensar e de organizar a vida coletiva. Entretanto, essa mediação permitiu tanto a função de identificação quanto da contradição em relação à realidade social. Servindo-se como instrumento e forma de poder dos dominantes o conhecimento esteve a serviço das formas de pensamento, de ideologias, da ciência e da técnica como forças produtivas sobre as relações sociais. A serviço da sociedade organizada pela lógica do capital econômico, objetificou consciências e colocou a educação a serviço do consumo e do mundo do trabalho. A formação cultural reproduziu os conteúdos da racionalidade instrumentalizada definindo objetivos imediatos à sua sustentabilidade.

Frente ao contexto histórico social objetivo e a emergência de um mundo em constantes transformações e ressignificações, este artigo procura discutir a importância da educação e da inclusão na formação do pedagogo, destacando limites e possibilidades. Para essa reflexão, o texto foi dividido em três partes. A primeira trata da compreensão do termo inclusão em

conjunto com algumas de suas implicações, tendo em vista a sociedade atual e seus dimensionamentos. A segunda parte discute-se a questão de uma educação destinada a se destacar como inclusiva, sustentando os aspectos do lema “Educação para todos”. Além disso, chama a atenção sobre a compreensão da formação e do trabalho docente, e na terceira e última parte são expostas algumas considerações finais sobre o sentido da educação inclusiva como disciplina curricular do curso de licenciatura em pedagogia e sua relação com a formação docente e atuação do pedagogo em escolas regulares.

### **1 – Compreendendo a relação entre inclusão e sociedade**

A história é feita de continuidades e descontinuidades, definindo a realidade social, o desenvolvimento e o processo como racionalidade da sociedade do capital econômico. Os crescentes antagonismos que se evidenciaram objetivamente nessa sociedade, evocam o passado desde o século XIX para destacar a existência de outras reconfigurações nas formas de se produzir a vida social (HOBBSBAWM, 2005). A partir do desenvolvimento industrial e tecnológico, os conhecimentos foram submetidos à racionalidade técnica e à cientificidade. O trabalho socialmente produzido requer o pensamento cativo à adaptação da realidade que elabora contornos e sentidos opostos ao movimento da história em sintonia com os interesses de minorias (MARCUSE, 1979).

As reestruturações do capital econômico modificam a estrutura social e política, assim como o sentido do trabalho, do conhecimento, da cultura e da formação dos sujeitos. A adaptação ideológica aos mecanismos que organizam e legitimam a identificação das contradições exerce autoridade sobre os indivíduos, interdita a concretização efetiva da educação para a reflexão e se estabelece como mera conformação (ADORNO, 1995).

A intervenção da lógica econômica associada às representações sociais se constituem como forças reais, consolidam concepções permeadas por fatores dinâmicos de manutenção da ordem social, sustentam as bases do poder dominante e, sob perspectivas para uma educação igualitária numa cultura que objetiva a solidariedade e a igualdade, essas possibilidades já encontram-se comprometidas com a efetivação de seus significados. A sociedade sustentada pelo consumo e pelo lucro desde a revolução tecnológica sem precedentes, estruturada pela divisão social do trabalho, pela propriedade privada e pela divisão social de classes se destaca pela acessão das políticas econômicas no desenvolvimento de uma racionalidade instrumental nas relações e na sua própria organização. Com efeito, do mesmo modo e em igual medida, a cultura como processo de humanização dos homens não se opõe a essa forma, uma vez que o

sentido de sua resignificação se expressa de forma contestatória aos interesses dominantes e “significaria a libertação do pensar, do investigar, do ensinar e do aprender [...]” (MARCUSE, 1998, p. 165).

A perspectiva de integrar os indivíduos à internalização das normas instituídas com base na estrutura social econômica segue o planejamento que viabiliza resultados no aumento da riqueza com premissas de alcançar ganhos, investimento e competitividade. Prevalece, portanto, sobre as representações sociais, valores e comportamentos aliados aos bens de consumo, a lógica do mercado. Esses últimos expressam significados subjetivos, desestabilizando e redefinindo as relações sociais para internalizar um ideal de sujeito obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com a formação para a emancipação e para a liberdade.

As configurações e reconfigurações históricas apresentam seu dinamismo e se destaca para afirmar que:

O século XXI já começa mais documentado do que qualquer um dos anteriores, mas também é mais incerto para grande parte da humanidade do que no século XX. Embora a incerteza faça parte intrínseca do tempo que vivemos, embora seja parte do presente, há sociedades e povos inteiros que não estão preparados para enfrentá-la. Não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo e o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade (IBERNON, 2001, p. 19).

Nesses termos, o critério da cultura mantém a “esteira fabril” por onde todos devem estar prontos para se adequarem às etapas do que é produzido. Sujeitos capacitados e igualmente preparados devem corresponder à totalidade, do não lugar da autonomia e da criação. Sabe-se que a construção da identidade, do indivíduo, se concretiza pela formação cultural modificada historicamente. “[...] suas normas, valores, princípios que estão associados às necessidades e conflitos sociais – são imanentes ao desenvolvimento do indivíduo, isso é, à sua diferenciação” (CROCHIK, 1997, p. 21).

O conceito de liberdade também foi adquirindo contornos e sentidos diferentes com o movimento da história e quanto mais se proclamou as diferentes faces da liberdade em sintonia com os interesses de grupos sociais, mais se concretizou um esvaziamento do seu próprio conceito. “À negação de liberdade e até da possibilidade de liberdade corresponde à concessão de liberdades onde elas fortalecem a repressão” (MARCUSE, 1979, p. 225). O distanciamento entre o conceito e o fato imediato, faz do conceito uma abstração quando se

adapta à realidade. Ao atuar pelo viés ideológico, ele perde a sua função de mediação o qual se destina a pensar criticamente as contradições sociais.

O desenvolvimento da cultura consolidou diversas formas de expressão atreladas às formas de dominação e de controle social. As possibilidades de os indivíduos serem livres e se diferenciarem são reduzidas por normatizações de comportamento e de pensamento. Esse acirramento funda-se nos mesmos interesses de lucratividade com fins a objetificação dos homens, constituindo a identidade do distanciamento do próprio indivíduo, não incluído em si mesmo (PEREIRA, 2011).

A supervalorização da idéia de igualdade se conciliou à idéia de uniformidade, de padronização. Por outro lado, a diferenciação permaneceu no patamar da exclusão, a mercê da marginalização. A racionalidade, constituída pelo poder da dominação, rege a alienação valendo-se das representações sociais, engessa o pensamento e converte a razão em mito (ADORNO, 2009).

Assim, a identificação que a educação propõe confirma o conteúdo ideológico a partir da aprendizagem que legitima a realidade. As identificações normativas e estruturantes propostas pela cultura têm seu lugar nas relações construídas na educação, assim como do estoque de significados que envolvem imagens, palavras, representações e afetos. Ao sujeito da inclusão, essa possibilidade é em grande parte sonogada pelo modelo ideal de Ego oferecido e historicamente construído; trata-se da manifestação da idéia do sujeito que deve ser para essa sociedade, ou seja, o sujeito da interação e da adaptação.

Em termos psicanalíticos, o sujeito busca sempre reencontrar na realidade algo que possibilite a realização da experiência de satisfação real e é esse desejo que o impulsiona nessa direção. (COSTA, 1986). Ser aceito pelo grupo sublinha a inquietude do pavor da identidade negada e o lugar da representação da identidade é determinado pelos padrões culturais de um ideal de sujeito normatizado e integrado, o que avaliza os preconceitos como “delitos de paz”, uma atitude cúmplice da alienação pela incapacidade de ver o outro, o diferente.

A interação dos sujeitos implica em adesão social, ao universal determinante da indiferenciação (ADORNO, 1995). A complexidade das interações sociais existentes se fundamenta na ambigüidade entre o sujeito da própria história e o da subjetividade perdida, constituída de valores objetivamente presentes e culturalmente válidos. Essa realidade consiste num dos desafios da educação e não se limita apenas à escola e às instituições de ensino, mas a promoção da cultura.

O desvelar do caráter contraditório e adaptativo, confrontando realidades práticas e teóricas, empreendendo ressignificações e redimensionamentos históricos, significa viabilizar, na dimensão da formação docente o estreitamento entre o ensino e a pesquisa na dinâmica dos conhecimentos e da experiência da reflexão sobre os mesmos. A crítica envolve a relação entre conteúdo e forma. Pensar a forma com que se realiza a formação, como se lida com o ensino e como os objetos do conhecimento na multiplicidade de suas determinações, pode suscitar debates sobre o trabalho pedagógico e o seu sentido estético, formativo e democrático como da concretização da concepção de inclusão.

Se a educação, compreendida no âmbito da reprodução e transmissão de conhecimentos, realiza ou não a inclusão, essa possibilidade não contempla a dimensão do conceito de inclusão, antes limita sua dimensão deixando de ser o objetivo e justificativa do processo educativo. O que permite avançar na superação de formar criticamente a potência da educação inclusiva está em compreender a formação docente como formação de subjetividades, capazes de proporcionar realidades objetivas de liberdade projetada de forma contestatória à sociedade capitalista, que produz a pseudo-cultura. Isso significa romper com a idéia de inclusão entendida como interação, como conteúdo ideológico, a qual legitima a realidade estabelecida.

Ressalta-se ainda que a identificação do sujeito com a realidade, como um fato social é necessária, mas é essencial que se mantenha uma relação dialética, a reflexão entre esses dois aspectos constitutivos como realidades distintas entre particular e universal para que não haja a primazia de um ou de outro. Se houver, essa idealização pode ocorrer como impeditivo para a autonomia, determinando o universal pelo particular ou vice-versa. Importa, sim, compreender que há diversas relações em realidades diferentes.

## **2 – “Educação para todos”, formação e trabalho docente**

O lema da “educação para todos” presente na escola de massa tem seu modelo voltado para o mercado, necessitando de uma demanda especializada para executar tarefas da produção do conhecimento interessado à sustentabilidade econômica da sociedade administrada pelo capital. Seguindo a divisão do trabalho proposto pela estrutura social, os conhecimentos por disciplinas se articulam em grandes áreas. Nesse sentido, a formação docente deve ser pensada criticamente, confrontando os conhecimentos com a realidade social no cerne da reflexão, buscando compreender, no viés da temática da educação inclusiva, como a totalidade tem proposto a interação e a inclusão dos sujeitos.

No Brasil, segundo RAPOLI, MANTOAN, TEIXEIRA DOS SANTOS e MACHADO (2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sinaliza um novo conceito de educação especial e novas práticas de ensino com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares. A proposta consiste em efetivar a educação especial e seus serviços mediada pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, objetivando a possibilidade de fazer da sala de aula um espaço de todos os alunos, sem exceções. Essa interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença implica em realizar transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo.

A efetivação dessa realidade acima proposta envolve a complexidade da garantia do direito à diferença, muitas vezes concebida de forma parcial e no âmbito da relação entre a identidade normal e especial, que se definem por práticas de ensino diferenciado justificados por seus benefícios, conotando medidas excludentes. A contradição desse procedimento recai sobre a formação docente e a necessidade de ressignificação para que se alinhe a propósitos de uma escola para todos.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (RAPOLI, MANTOAN, TEIXEIRA DOS SANTOS e MACHADO, 2010, p.09).

Se a formação docente se limita à informação modelada por metodologias para invocar a aparência de seu conteúdo, é importante salientar que este restringe-se à forma de sua funcionalidade. A técnica não contempla a ausência de maturidade política para compreender a realidade social e os obstáculos impostos por condições vigentes. Consolidar a experiência

educacional exige que a formação docente ultrapasse o trabalho imediato e mecânico com os saberes. Nesses termos, é preciso esclarecer a rigidez da representação do conceito de educação inclusiva, do mesmo modo como a sua idealização até agora tem determinado a realidade. Uma reflexão sobre o que a educação autoriza e o que ela consente dizem de uma relação entre teoria e prática.

É importante perceber a relação teoria e prática na educação não como uma fusão entre duas instâncias do trabalho formativo – relativizando-as –, mas como um processo que visa resgatar as contradições, tanto em âmbito universal como particular. Assim, poderíamos repensar o mito da prática como efeito ideológico da profissionalização docente e ampliar o sentido da educação em um horizonte que não se limita (ZANOLLA, 2010, p. 159).

Do mesmo modo que a reflexão sobre a realidade social contribui para anunciar a contradição, assim como transformá-la incluindo as consciências que a reflete; a inclusão escolar “não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças” (MITTLER, 2003, p.16).

Sabe-se, entretanto, que a inclusão não é concebida apenas ao que acontece na escola, uma vez que celebra a diversidade. Os desafios fundamentais com os quais a sociedade está repleta de desigualdades e de necessidades especiais envolvem contextos mais amplos desde a marginalização, a segregação, a pobreza e os direitos humanos. Embora a formação docente, reestruturada para uma diretriz inclusiva, rejeite o modelo do defeito *per si* como um determinante, a complexidade da realidade que a envolve encontra-se exatamente na evidência do modelo do que de sua negação. Mittler (2003) afirma que “não é porque acadêmicos e ativistas argumentam que o referido modelo é obsoleto e discriminatório que ele vai desaparecer” (p.26).

O agir sem reflexão, por uma simples adesão a um paradigma instituído de forma imediata, maior será o estranhamento frente às diferenças. Esse desconhecido, segundo Freud (2006), não é somente produto do que não se conhece, mas daquilo que não queremos ou não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Para termos uma idéia disso, basta pensar nas situações constrangedoras em que nos envolvemos quando, frente a uma pessoa que apresenta particularidades que rompem com nossa percepção usual do que é uma pessoa no cotidiano, temos que disfarçar o susto ou justificá-lo para desculpar nossa reação. Às vezes esta reação assume um exagero de

aceitação e fazemos de tudo para que a pessoa em questão, ou para que as pessoas responsáveis pela pessoa em questão, não percebam a nossa alteração. Dizemos frases ou atuamos no sentido de dar um consolo antecipado a quem não o solicitou, ou esboçamos um sorriso que aparente compaixão e esconda nossa aflição, sem nos perguntarmos se estas reações dizem respeito à pessoa que deformamos ou a nós mesmos; pressupomos de imediato que é uma situação ruim de ser vivida e sofremos a aparência da dor que nos impede tanto de senti-la como de experimentar a relação sem tabus (CROCHIK, 1997, p. 14).

O reconhecimento do preconceito como um tabu tem sua origem na cultura, que impõe aos sujeitos uma percepção sobre a realidade de forma determinante. Essa falsa realidade produzida envolve aprovação e valoração sobre ações que coadunam com a necessidade de adaptação e padronização de comportamentos, ao modo de produzir a vida e ao mundo do trabalho. A competência como condição para os esquemas dos procedimentos quantificados como qualificados legitima a competitividade efetivada pela educação e se estende a outras esferas da vida, assim como a comportamentos imediatos, exigindo a demanda de respostas já determinadas que interdita a reflexão sobre outras possibilidades.

Dessa mesma forma, a relação do sujeito com a inclusão também se resolve de forma imediata, pelas explicações dadas para o seu sentido, baseando em circunstâncias aparentes, já rotuladas para aqueles aspectos que envolvem diversidades. As práticas sociais se expressam como compensatórias das fragilidades da formação dos sujeitos, deturpando e banalizando os conhecimentos.

Embora uma educação democrática esteja no âmbito dos discursos oficiais, como o artigo 206 da Constituição Federal sobre "[...] a gestão democrática do ensino público" no Brasil, o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, consoante à legislação dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº. 8.069/90), a formação docente deve ser pensada sob uma perspectiva crítica sobre a realidade histórica e social, considerando aspectos políticos, econômicos e culturais relativos à profissão do professor. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para a formação do professor, para a escola e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, há uma relação entre docentes e discentes que se amplia para compreender que “cada sociedade é também uma maneira de fazer o tempo e de fazer o que significa: uma maneira de fazer ser como sociedade” (CASTORIADIS, 1992, p. 243).

Evocar o espaço da inclusão consiste em realizar a confluência do social e do psicológico, entre o sentimento de pertença coletiva e as manifestações de preconceitos, de discriminação e violência social. Na cultura contemporânea preserva-se o consumismo, relativamente articulado às relações sociais, que permite questionar sobre o caráter da inclusão e de seus desafios para os educadores e formadores de subjetividades. Reinventar humanidades num mundo social de diversidades contrasta as potencialidades do sujeito criador de cultura, uma medida desconhecida que requer ser aprendiz de sua falta, mas também de poder transgredir de sua aparente normalidade, tomando o lugar do futuro como a criança que indaga: “Hoje já é amanhã?”

### **Considerações Finais**

Os embates são inevitáveis para a concretização da educação para a formação de consciências. Uma vez abarcadas por um sentimento de que o mundo está inteiramente tomado por uma única perspectiva da lógica de mercado que recai sobre a cultura instrumentalizada, as possibilidades da formação ideal são muito limitadas. Entretanto, não podemos excluir os projetos utópicos ainda que exista uma época em que esse pensamento parece não ter lugar e exige integração. A disponibilidade para a criação é uma exigência de sentido estético na formação docente, que despende ressignificados e, portanto, a reincorporação do passado que se mantém incólume no sentido da concepção da educação como tarefa de adaptação para sua própria repressão.

Nesse sentido, a relação entre inclusão e exclusão se realiza de forma dialética no campo da formação e do trabalho docente, percebendo e compreendendo a dinâmica da realidade social histórica e seus desdobramentos. Entretanto, o conhecimento do processo de constituição da cultura na formação e do curso de licenciatura de pedagogia, numa perspectiva de totalidade, tem como base a relação da educação não somente como um processo de aprendizagem, mas da amplitude do processo formativo, no combate da apatia da real condição de um sujeito que saiba constituir-se como formador e que se constituindo possa constituir-se no outro, sob uma perspectiva de alteridade e de humanização. Nesses termos, a educação inclusiva se destaca como possibilidade de alargamento de potencial formativo e reflexivo para perceber-se como profissional de sentido, para além do significado da profissão como adequação de sua representação.

O investimento da disciplina educação inclusiva no curso de licenciatura em pedagogia inaugura a amplitude da concepção do seu objeto de estudo e de investigação para a possibilidade de uma práxis de ação humana, de novas formas de produzir a vida com

críticidade, razão que se afirma contra a manutenção da alienação, deslocando o sentido da educação para o seu vir-a-ser, distante de um reducionismo imbuído do pragmatismo social. A educação inclusiva propõe o diálogo com diferentes conhecimentos e disciplinas, além de combater a superficialidade da formação e da profissão, que sobrevive socialmente na cultura da violência e da exclusão. Para esse fim, as proposições de se debruçar sobre os estudos implicam em estabelecer a compreensão das relações entre a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história e a arte como fundamentos da formação do pedagogo em confronto com a realidade para que, segundo Adorno (2009) a reflexão entre o conceito e a coisa não se deixe dissolver na consciência.

## **REFERÊNCIAS:**

- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **revista da educação especial**, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988**.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei Nº. 8.069 de 13 de julho de 1990**.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal editora, 1986.
- CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robel, 1997
- FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.
- HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- MACHADO, R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2012.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, M. F. T. **Sobre as relações de autoridade e poder na docência:** contexto (des)autorizados pela formação. Goiânia, 2011. 168 p. Dissertação de mestrado em educação – Faculdade de Educação, UFG.

RAPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C. e MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Escola Comum Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

ZANOLLA, S. R. S. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade In: **Revista sociedade e cultura.** v. 1, nº 13, Goiânia, jan./jun 2010.