revec
Revista de Estudos de Cultura

https://seer.ufs.br/index.php/revec
REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA
São Cristóvão (SE) | v. 11 | n. 28 | Jul. Dez./2025 | p. 103-116
Submetido em 30/04/2025 Aceito em: 30/09/2025

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Michele Morgane de Melo Mattos*
Valdelúcia Alves da Costa**

RESUMO

Mesmo sendo essencial para assegurar o direito humano à educação, a universalização do acesso à educação, na sociedade sob a égide do capital, deve ser objeto de reflexão, questionando os interesses e prioridades desse processo. Neste texto, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, problematizamos as políticas públicas de educação e inclusão escolar, destacando a ênfase na instrumentalização discente para sua atuação no mundo do trabalho, que se volta mais à adaptação social do que à dimensão humana da formação. As experiências formativas humanizadoras são essenciais ao enfrentamento à barbárie, tarefa que demanda formação docente em sua perspectiva política e inclusiva, baseada nos Direitos Humanos e que objetive conduzir as(os) estudantes para além da sua adaptação social.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Experiências formativas humanizadoras; Educação inclusiva; Teoria Crítica da Sociedade.

* Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal Fluminense, doutora em Educação (PPG-Educação-UFF), mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF) e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7760-6938. E-mail: michelemorgmattos@gmail.com

** Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar'. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4751-4861. E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

PUBLIC POLICIES, EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: REFLECTIONS ON TEACHER FORMATION

Abstract
While essential to ensuring the human right to education, the universalizing access to education in a capitalist society should be the subject of reflection, questioning the interests and priorities of this process. In this text, in light of Critical Theory of Society, we problematize public education and school inclusion policies, highlighting the emphasis on empowering students for their role in the world of work, which focuses more on social adaptation than on the human dimension of education. Humanizing educational experiences are essential to confronting barbarism, a task that demands teacher formation with a political and inclusive perspective, based on Human Rights, and aimed at leading students beyond their social adaptation.
Keywords: Human Rights; Humanizing formation experiences; Inclusive education; Critical Theory of Society.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen
Si bien es esencial para garantizar el derecho humano a la educación, el acceso universal a la misma en una sociedad capitalista debe ser objeto de reflexión, cuestionando los intereses y prioridades de este proceso. En este texto, a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad, problematizamos la educación pública y las políticas de inclusión escolar, destacando el énfasis en el empoderamiento del alumnado para su rol en el mundo laboral, que se centra más en la adaptación social que en la dimensión humana de la educación. Humanizar las experiencias educativas es esencial para enfrentar la barbarie, tarea que exige una formación docente con una perspectiva política e inclusiva, basada en los Derechos Humanos, y orientada a guiar al alumnado más allá de su adaptación social.
Palabras clave: Derechos Humanos; Experiencias de formación humanizadoras; Educación inclusiva; Teoría Crítica de la Sociedad.

1 INTRODUÇÃO

> A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc., etc. **Perdoai. Mas, eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.**
> (Manoel de Barros, 1998, p. 79, grifos nossos)

Para uma reflexão sobre educação inclusiva, tema que tem sido amplamente debatido nos diversos espaços acadêmicos e sociais, faz sentido questionarmos - o que é educação? O poeta Manoel de Barros pode contribuir inicialmente com essa reflexão ao afirmar que precisa fugir do que foi determinado para ele. Ao longo deste texto, discutiremos sobre educação e inclusão escolar no contexto homogeneizador da sociedade regida pelo capital.

A educação é um dos direitos fundamentais, sendo preconizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), direitos esses afirmados pela Constituição da República Federativa do Brasil, ao estabelecer a educação como "Direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

Ao considerarmos que, historicamente, a educação de qualidade se constituiu como um privilégio para alguns (Ribeiro, 2018; Teixeira, 2011; 2007; 2005), garantir que grupos segregados da sociedade sejam incluídos no processo educacional é um avanço no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e, consequentemente, à promoção dos Direitos Humanos, das liberdades fundamentais e do direito à dignidade humana, princípios básicos universais. A educação, então, deixa de ser um privilégio de alguns indivíduos para se tornar um direito universal.

Deve-se levar em conta que esses avanços quanto aos direitos sociais são decorrentes da luta de movimentos sociais por acesso aos Direitos Humanos, pela defesa da cidadania e justiça social. No entanto, a pauta sobre o acesso à educação e inclusão de indivíduos com deficiência ganhou destaque no rol de atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas últimas três décadas, que estabeleceu recomendações aos países para a implementação de reformas políticas visando à promoção do acesso à educação. Assim, um marco para a educação foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), ocorrida em Jontiem, na Tailândia, em 1990, tendo como objetivo reconhecer a urgência em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de crianças e jovens em idade escolar. Essa Conferência aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos, sob a intenção de redefinir as políticas educacionais dos países signatários, dentre eles, o Brasil, no sentido de possibilitar às crianças, jovens e adultos o acesso à educação.

Com ênfase na promoção do acesso à educação, alguns grupos sociais continuaram excluídos da escola regular, demandando que os sistemas educacionais se tornassem inclusivos. Desse modo, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), em Sala-

manca, na Espanha, em 1994, que instituiu a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, recomendou a organização das escolas de orientação inclusiva para acolher estudantes com diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, dentre outras, como alternativa de enfrentamento e superação de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

A legislação e as políticas educacionais inclusivas no Brasil foram se delineando, mesmo de modo anacrônico e ambíguo, mas de acordo com as recomendações das organizações multilaterais na intenção de promover a universalização do acesso educacional. Algumas dessas políticas são: a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promovida e ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 6949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), a Lei nº 12.746 (Brasil, 2012), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), também denominada de Lei Berenice Piana, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005[1] (Brasil, 2014), especificamente, a Meta nº 4, dentre outras correlacionadas, a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão e, mais recentemente, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, instituído pelo Decreto nº 11.793 (Brasil, 2023a). Assim, o referido conjunto legislativo e político, em resumo, estabelece que a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser realizada, *preferencialmente*, em classes ou escolas regulares, assegurando o direito a um sistema educacional inclusivo e condições de permanência escolar por meio da acessibilidade arquitetônica, mobiliária, curricular, didático-pedagógica, dentre outras que intencionam identificar e superar os obstáculos ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo reconhecendo a importância das políticas públicas de acesso, educação e inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é fundamental investigar as concepções sobre educação e inclusão das instituições que impulsionam o desenvolvimento de tais políticas, assim como as razões que movem seus interesses, na intenção de desvelar os seus objetivos e avaliar se eles contribuem à formação e humanização de estudantes (com e sem deficiência), fim precípuo da educação.

Ao mesmo tempo em que possibilitam o acesso à educação de estudantes com deficiência, dentre outros grupos sociais historicamente excluídos, as políticas públicas educacionais implementadas, sob a perspectiva das instituições multilaterais, reduzem o processo de formação e educação do indivíduo ao desenvolvimento de competências e habilidades, essas amplamente enfatizadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e replicadas pelos currículos dos estados brasileiros. Embora, a priori, o embasamento pedagógico da BNCC seja considerado progressista, cabe questionar quem define e quais as finalidades das competências e habilidades requeridas? Ao serem definidas, são consideradas as necessidades e diferenças das(os) estudantes? E as(os) discentes que não desenvolverem tais competências e habilidades?

1 O novo Plano Nacional de Educação está em processo de elaboração e substituirá o atual PNE referente ao decênio 2014-2024

Outra questão importante a ser considerada é sobre a ênfase na produtividade do desempenho discente em avaliações de larga escala que institui a competitividade entre as escolas que disputam os melhores resultados nos *rakings*. Cabe ressaltar que os instrumentos de avaliação da educação no Brasil são fundamentais para seu planejamento educacional, no entanto, o que problematizamos é como esse processo tem se efetivado no cotidiano escolar e quais suas implicações?

Esta reflexão decorre das discussões do Observatório de Educação: violência, inclusão e Direitos Humanos[2] (OEDU), vinculado à Universidade Federal Fluminense, cujos estudos do campo da educação em sua perspectiva inclusiva têm como base a Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente, os teóricos de sua primeira geração, como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin. A Teoria Crítica da Sociedade lança luz sobre a sociedade e seus fenômenos, visando desvelar o encoberto pelas práticas hegemônicas pela via do conhecimento da realidade social.

Sob as lentes da Teoria Crítica da Sociedade, entendemos que a educação e inclusão escolar não podem ser pensadas dissociadas da problematização e reflexão sobre a sociedade e seus fundamentos. Pois, mesmo sendo enfatizada a inclusão social, há de se considerar que as bases da sociedade que provocam o preconceito, segregação, dentre outras formas de violência social, não se alteram, evidenciando os limites sociais. Desse modo, consideramos como fundamental identificar e considerar os objetivos da educação e inclusão escolar, bem como suas prioridades no centro dos debates educacionais. Para tanto, urge destacar a dimensão teórica da formação docente, não no sentido de enfatizar uma teoria cristalizada, mas sim que possibilite o conhecimento e análise sobre a totalidade social. Partindo dessa compreensão é possível pensar a escola com possibilidades de enfrentar sua realidade, que não se restringe aos muros escolares, como também de refletir sobre a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, que limitam a educação à instrumentalização das(os) estudantes para sua inserção e atuação no mundo do trabalho globalizado e tecnológico.

Mesmo com os avanços quanto à formação docente para a educação inclusiva, desenvolvê-la em sua dimensão teórica ainda é um desafio, pois a *práxis* docente é admitida, equivocadamente, como um fim em si mesma. Desse modo, trata-se de uma '*práxis* ilusória', como ressaltado por Adorno (1995, p. 204), cada vez mais vazia de conceito. Ao problematizar a formação docente e sua relação com a educação inclusiva, Costa (2015) destaca que a ênfase em métodos canônicos de ensino, como também na *práxis* como um fim em si mesma, nega a demanda humana por uma formação teórica e política que se contraponha à lógica do capital que se faz presente nas escolas.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo refletir sobre as políticas públicas de inclusão escolar de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, sob o referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade quanto à urgência de formação na perspectiva política, inclusiva e humana, com vistas à superação da replicação de métodos canônicos que não consideram as diferenças de aprendizagem das(os) estudantes. Iniciamos tecendo considerações sobre a importância das políticas de

[2] O OEDU integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar', vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Para mais informações: https://oeduuff.blogspot.com/.

inclusão no Brasil que proporcionaram o acesso à educação, embora não ofereçam na mesma medida as condições de permanência, como acessibilidade arquitetônica, mobiliária, didático-pedagógica e curricular, por onde perpassa a formação docente inclusiva. Em seguida, problematizamos a formação docente, destacando a importância da reflexão sobre as políticas públicas de educação e inclusão, no sentido de corroborar com a educação política, enfatizada por Adorno como educação emancipadora.

2 FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - PARA QUÊ?

Em um dos seus debates ocorridos com Becker, na rádio de Hessen, na Alemanha, intitulado *Formação e educação - para quê?*[3], que foram posteriormente descritos, Adorno (2020, p. 152) ressaltou o caráter consistente da formação:

> Houve tempos em que esses conceitos [formação e educação], como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje, tornaram-se problemáticos nesses termos. No instante em que indagamos: 'Educação - para quê?', onde esse 'para quê' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Ao submeter-se à lógica social capitalista, a formação dissociou-se de sua real função. Faz-se necessário apresentar a tradução do termo alemão *Bildung*, que significa tanto formação cultural quanto cultura e do termo *Halbbildung*, que corresponde à pseudoformação ou pseudocultura[4] (Adorno, 2005). Logo, a educação está inserida nesses termos.

O acesso à formação e à educação não significa necessariamente a emancipação. Para Adorno (2005, p. 2), "a formação cultural agora se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede", expressando que a formação sob a égide do capital contribui à formação de indivíduos submetidos à sociedade capitalista e a sua reprodução.

Há uma crise na formação cultural que, na visão de Adorno (2021; 2005; 2004), não se restringe a uma questão de métodos ou pedagógica e, tampouco, a uma questão sociológica. Para o autor, com a adesão da cultura à lógica do sistema social, que é fundada no capital, a formação cultural, onde se insere a educação, tornou-se regida pela ideologia dos negócios, assim, os bens culturais (filmes, rádio, dentre outros) integraram-se a um só sistema. Esse sistema conta com a Indústria Cultural, termo cunhado por Adorno e Horkheimer para designar a produção de necessidades e, consequentemente, a indução das massas ao consumo de seus bens produzidos. A possibilidade de acessar a determinados bens

[3] Esse e outros debates de Adorno, ocorridos na mesma rádio, assim como palestras proferidas pelo mesmo foram transcritas e compõem o livro Educação e Emancipação.

[4] Na versão em português – Teoria da Semicultura, são adotados os seguintes termos: semiformação ou semicultura (Adorno, 2004), enquanto que na versão espanhola do mesmo texto – Teoría de la Seudocultura – os termos adotados são: pseudoformação e pseudocultura. Neste trabalho, adotamos os termos conforme a versão espanhola, porém, também é objeto de nossa revisão bibliográfica a versão em português.

culturais leva os indivíduos a sentirem-se autônomos, quando, na verdade, estão sendo administrados pela sociedade. Nesse contexto, qual é o papel da formação? É importante considerar a afirmação abaixo de Adorno (2004, p. 4):

> A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Esta, porém, ao mesmo tempo se desentendeu dos fins e de sua função real, como, de certo modo, ocorre radicalmente, por exemplo, com a estética kantiana que defende uma finalidade sem fim. A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo.

A formação, fechada em si mesma, corresponde a uma pseudoformação (Adorno, 2020; 2005; 2004) por contribuir com a reprodução da sociedade, visando à manutenção da estrutura social vigente, logo, não se compromete com a formação de seres livres, pensantes e autônomos. Ao se guiar pelo capital, sua prioridade é o atendimento às demandas do trabalho, prescindindo do compromisso com o enfrentamento à violência social, que tem no preconceito uma de suas formas de manifestação.

Desvelar a sociedade coloca em evidência o quanto ela é estruturada em preconceitos, mitos, racismo, machismo, feminicídio, *bullying,* capacitismo, classicismo, etarismo, dentre outras manifestações de violência, desde as mais sutis. Reforçadas pelo processo de padronização da Indústria Cultural, as diferenças entre os indivíduos são diluídas e a espontaneidade do indivíduo é minimizada em favor de um padrão social, sendo que a singularidade de cada um é o que nos caracteriza como indivíduo.

Com base no pensamento de Adorno (2020; 2005; 1995), é possível afirmar que, dentre os desafios à educação emancipadora na contemporaneidade destacam-se: a ênfase na padronização discente, que nega o indivíduo em sua espontaneidade; a diluição das diferenças que rejeita a diversidade como parte da humanidade; e a adaptação dos indivíduos à sociedade visando a sua reprodução e manutenção, cuja estrutura reforça a violência social e é sustentada pela exploração de algumas classes sociais sobre as demais, levando ao processo de desumanização. A educação, como uma instância social, reproduz a Indústria Cultural ao desconsiderar a singularidade de suas(seus) estudantes, seus conhecimentos prévios, interesses, experiências, expertises, potencialidades, diferenças, pois, ao passarem pelo crivo que enfatiza a racionalidade técnica, essas manifestações pessoais não são reconhecidas como legítimas. Como pensar em uma educação inclusiva e democrática se a manifestação do indivíduo, quando não é totalmente negada, é a mínima possível?

A formação, nos termos de Adorno (2005; 2004), ao visar à homogeneização, adaptação e conformação dos indivíduos à sociedade, nega a educação para a resistência, pois aponta a realidade social como única possível:

> A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalei há pouco - que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que esse processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes auto-

> mático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (Adorno, 2020, p. 157).

Os propósitos da educação sob a égide do capital estão para além da sala de aula. É no sentido de resistir ao conformismo social que a formação e a atuação docentes devem ser pensadas. A incumbência da educação, no contexto da Indústria Cultural, comprometida com a emancipação e com a democracia, é a crítica ao realismo e o fortalecimento da resistência ao processo de desumanização proposto pelo sistema capitalista.

Desse modo, é preciso considerar que, por mais que o incentivo à universalização do acesso à educação seja de extrema importância para viabilizar o acesso aos Direitos Humanos, é essencial atentar para os limites impostos pela sociedade à educação e inclusão, dificultando assim seu papel de contribuir com uma sociedade justa e humanizada. Nesse sentido, a docência condizente com a perspectiva democrática, humanizadora e inclusiva é reflexo de uma formação docente emancipada que conscientize para tal.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA HUMANA E INCLUSIVA

Mesmo amplamente discutida em diversos espaços sociais, o debate sobre a educação inclusiva tem se pautado em uma perspectiva reducionista, que a define como processo de acesso e inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Não obstante a importância do acesso e inclusão desse público discente para a promoção da democratização da educação, pensar a educação inclusiva como oportunidade de socialização e mera convivência entre estudantes em diferentes condições cognitivas, físicas, sensoriais, dentre outras, é limitar o seu potencial humanizador e democrático. Essa perspectiva deriva da ênfase da educação na adaptação social e na instrumentalização discente para o mundo do trabalho que relega a planos inferiores as experiências com o conhecimento sobre o outro e, consequentemente, a identificação com quem é diferente de si, bem como sua diferenciação desse outro, que proporciona o autoconhecimento.

Costa (2018, p. 35), com base em estudos desenvolvidos na América Latina, observa que os esforços com relação ao enfrentamento e à superação da segregação imposta aos indivíduos com deficiência possibilitaram "[...] visibilidade e consciência das diferenças como algo possível de conviver em sociedade". Isso reforça a importância da educação pública e inclusiva, afirmada nas leis e políticas públicas educacionais, fortalecendo a democracia e contribuindo com o enfrentamento ao preconceito.

Podemos constatar que o histórico de segregação educacional foi superado no que diz respeito ao acesso à educação, tendo em vista que as leis asseguram que não é possível a negação de matrícula escolar de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola regular. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Brasil, 2023b) confirmam o aumento do número de matrículas desses estudantes que chegou a 1,5 milhão em 2022, correspondendo a um aumento de 29,3% em relação a 2018.

Os dados acima comprovam o acesso à educação, sendo legítimo afirmar a importância das políticas públicas para assegurar esse direito humano e o quanto elas têm possibilitado a democratização do espaço escolar. Ainda assim, cabe também ressaltar que os estudos de Costa (2013, p. 252) demonstram que, para além da matrícula compulsória, é necessário avaliar as condições de acessibilidade nas escolas com a implementação de políticas públicas de educação inclusiva:

> As escolas, em sua maioria, não têm acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico adequados às necessidades educacionais especiais dos estudantes; os professores, também em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com estudantes com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; visão entre teoria e prática obstando a autoria docente.

O trecho em questão apresenta várias questões a serem discutidas. Promover a acessibilidade – arquitetônica, material, curricular e didático-pedagógica - significa oferecer condições de desenvolvimento individual e de aprendizagem às(aos) discentes por intermédio da eliminação de barreiras historicamente presentes na escola. Prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) como um direito dos estudantes com deficiência, a acessibilidade possibilita sua autonomia e reforça o entendimento de que somos diferentes uns dos outros e que podemos apresentar necessidades também diferentes. Não há mais possibilidade de negação do acesso dos estudantes com deficiência à escola pública, entretanto, com base na afirmação de Costa (2013), a negação do direito à educação pode se dar pelas condições ausentes ou inadequadas de atendimento às demandas de aprendizagem das(os) estudantes.

Além dos obstáculos abordados, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 3º, Inc. IV) também destaca a existência dos obstáculos atitudinais - "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas". Esse tipo de barreira é muito comum e, muitas vezes, ocorre de modo velado, mas que não deixa de configurar um preconceito.

Outro ponto importante a ser destacado no pensamento de Costa (2015) é quanto à necessidade de *preparo prévio* para lidar com estudantes com deficiência, o que remete-nos a uma narrativa muito comum entre docentes com relação à inclusão escolar: *eu não recebi formação para lidar com estudantes com deficiência*. Tal narrativa demonstra que a deficiência está à frente do indivíduo e não o contrário, além de demonstrar uma ênfase em um *padrão de normalidade* discente e uma repulsa ao lidar com as diferenças.

Ainda que seja um desafio, é preciso vivenciar experiências com o outro diferente de si. Lidar com aqueles que apresentam diferenças pode causar desconforto. Porém, ao permitir viver experiências com indivíduos considerados atípicos, introjetamos conhecimentos sobre a diversidade humana, possibilitando também o autoconhecimento. Desse modo, enfatizamos a importância de não se deixar guiar por modelos educacionais prontos e acabados para lidar com estudantes com deficiência, que enclausuram os indivíduos em categorias fixas e imutáveis, por tratar-se de postura que não é autônoma, mas heterônoma, sendo considerado por Adorno (2020) como algo autoritário, imposto com base no exterior, que se contrapõe à prática docente flexível, emancipada e crítica.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 28º, Inc. XI) preveem a formação docente para a educação inclusiva e a disponibilização de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e apoio em sala de aula. No entanto, em tempos em que se enfatiza a formação em massa, aligeirada para um retorno rápido, com ênfase na *práxis* imediata, a relação docente-estudante em uma perspectiva humanizada se tornou algo dispensável, desse modo, o foco é no modelo, na técnica, na prática em detrimento das necessidades e interesses das(os) estudantes.

Quanto à formação docente voltada à inclusão escolar de estudantes com deficiência, Costa (2013, p. 252-253) afirma que os estudos sobre essa temática ainda se concentram em temas que visam aos seus aspectos técnicos em detrimento das possíveis contribuições ao enfrentamento da violência social em suas mais distintas formas, como preconceito, *bullying*, dentre outras:

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

É urgente problematizar o papel da formação docente face às demandas da educação inclusiva no contexto social capitalista que tem como foco a padronização. O espaço escolar foi democratizado, mas ainda é necessário democratizar a educação, principalmente no que concerne à formação docente na perspectiva inclusiva, provendo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das(os) estudantes. A formação na perspectiva inclusiva é possível quando visa atender às demandas humanas e quando não se dissocia do cotidiano escolar em favor de um padrão discente. Por meio da formação que se volta às demandas humanas é possível desenvolver a sensibilidade docente que favorece a flexibilidade no planejamento e na prática pedagógica, em favor da singularidade estudantil.

As políticas públicas de democratização de acesso à educação, ao legitimar e promover a inclusão e participação de grupos sociais historicamente excluídos da sociedade, colocaram em evidência estudantes que antes estavam ocultados, sem oportunidade de ser e estar no mundo e na escola regular. No entanto, esses estudantes desafiam a escola a superar a lógica homogeneizadora e das diferenças individuais como sendo obstáculos à aprendizagem.

Para Crochík, Costa e Faria (2020, p. 3), a educação inclusiva ainda não é uma concepção "[...] plenamente presente na experiência docente materializada no modo de conceber o processo, o espaço e o

tempo formativo e educacional que se contrapõem à ideia de organização social com base na hierarquização, definida com base nas diferenças individuais dos estudantes". Desse modo, cabe problematizar - o que tem sido central na formação docente inicial e continuada face às demandas por educação inclusiva? Quanto a esse questionamento, Costa (2015, p. 406) enfatiza:

> Ainda é urgente a formação de professores em sua dimensão teórica, posto que a aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis, como afirmado por Adorno, com vistas à superação da pseudoideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino possam ser pensados e admitidos como um fim em si mesmos, e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como sendo limites humanos decorrentes das deficiências cognitivas, físicas e sensoriais dos estudantes.

A formação para o atendimento educacional especializado, com ênfase na reprodução de modelos e técnicas, prescinde de uma reflexão sobre a relação entre indivíduo, preconceito, sociedade e cultura porque a ênfase é na práxis dissociada de uma perspectiva crítica da sociedade. Desse modo, a *práxis* pedagógica se baseia em uma realidade social aparente que não corresponde ao todo social, corroborando assim com a homogeneização e adaptação social em um contexto de competitividade, determinado pelo mundo do trabalho. A prioridade da BNCC, em acordo com o que determinam as organizações multilaterais, determina como central nas escolas o alcance de metas de desempenho discente nas avaliações de larga escala, levando a uma competição por posições nos *rankings* entre as instituições educacionais, como também o processo educacional gira em torno do desenvolvimento de competências e habilidades determinadas que reduzem a educação à instrumentalização dos estudantes, prescindindo do reconhecimento de sua singularidade e do compromisso educacional no enfrentamento à violência social, negligenciando de sua dimensão política e humanizadora.

Nesse contexto, ao priorizar a adaptação social, estudantes que demandam serviços de suporte e apoio à aprendizagem continuam em situação discriminatória mesmo matriculados na escola. Por isso, para além da adaptação social a educação deve se contrapor à barbárie da lógica conteudista e reducionista, sendo primordial o papel da formação docente em sua perspectiva inclusiva e emancipadora para além dos muros escolares em direção à totalidade da sociedade. É nesse sentido que Adorno (2020, p. 126) enfatiza que "a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência: esse deve ser o objetivo da escola por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades". As condições que geraram a barbárie, a que Adorno se refere, permanecem na contemporaneidade. Quanto a isso, Adorno é veemente ao afirmar a importância da educação para além da adaptação social, no enfrentamento à violência que perpassa a consciência obstando a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Adorno (2020) quanto à importância da educação em se contrapor à violência para que Auschwitz não se repita continua sendo urgente na contemporaneidade, sobretudo, tendo em vista que forças antidemocráticas e extremistas ganharam força nos últimos anos e as condições que geraram Auschwitz se fazem presentes nas diversas dimensões da sociedade. Desse modo, a função da educação se impõe na "produção de uma consciência verdadeira" (Adorno, 2020, p. 154), possibilitada

pela educação política, baseada nos direitos humanos e que objetive conduzir as(os) estudantes para além da adaptação social.

A estereotipia do pensamento, provocada pela ausência de reflexão, gera o preconceito e outras formas de violência social, sendo um desafio à escola educar para a autonomia, para a conscientização das(os) estudantes para que não se tornem meros reprodutores da lógica capitalista. Desse modo, a educação inclusiva pode contribuir para que a escola se torne espaço de possibilidades de resistência à violência, por intermédio de experiências entre estudantes com e sem deficiência na escola pública. Mesmo considerando os limites sociais e as condições objetivas materiais das escolas, a educação inclusiva pode contribuir para que as experiências que afetam, marcam, provocam empatia, reflexão e conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, promovam entre os membros da comunidade escolar 'uma ligação emocional', (Freud, 2023).

Não obstante a importância da universalização do processo educacional que tem sido delineado pelas organizações multilaterais, cabe considerar que as políticas educacionais reproduzem as determinações propostas por tais organizações, devendo ser objeto de reflexão os interesses que as movem. Quando a prioridade da educação é a adaptação social dos indivíduos e a sua instrumentalização para atuar no mercado de trabalho em detrimento da humanização, cabe questionar a universalização do processo educacional, não pelo fato de a educação ter se tornado acessível, pois se trata de um direito humano, mas sim pelas circunstâncias sob as quais o processo educacional tem sido implementado.

Nesse contexto, há possibilidades para uma educação emancipadora, humanizadora e inclusiva quando, em suas prioridades, a escola definir como central o compromisso em refletir sobre o processo de desumanização imposto pela sociedade sob a égide do capital e sobre a reprodução dessa lógica em seu cotidiano escolar, que favorece a lógica da racionalidade e da produtividade em detrimento da formação do indivíduo livre e pensante e de sua sensibilidade por intermédio das artes, consideradas menos importantes. São as experiências formativas humanizadoras que possibilitam modos de vida solidários e, assim, contribuem à humanização de professores(as) e estudantes e à desbarbarização da sociedade.

Por fim, retomando o poema de Manoel de Barros (1998, p. 79), destacamos o trecho: "Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas". É sobre isso, é sobre superar a homogeneização e a predeterminação de uma lógica que nega o indivíduo, não permitindo sua espontaneidade em favor de um padrão. É preciso superar a educação que contribui com o aprisionamento do sujeito, principalmente, os indivíduos com deficiência, em categorias fixas e imutáveis, por meio de uma educação que desconsidera sua singularidade. Em sendo possível ser outros, é somente por intermédio da produção de uma consciência verdadeira que desvele a realidade social e que se contraponha à violência. Por isso, é urgente pautar nos debates educacionais as questões: formação, educação e inclusão - para quê? Para onde devem conduzir?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedad**e. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Porto Velho: Edufro, 2005.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoría de la seudocultura**. Madrid: Taurus, 2004.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund**. Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução: Maria Helena Huschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Brasília: D.O.U. de 23 nov. 2023a, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#:~:text=DECRETA%3A,direitos%20das%20pessoas%20com%20defici%C3%AAncia. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 31 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação, Inclusão e Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, V. A. da; SEGURA, R. V. (orgs.). **Direitos Humanos em Educação e Inclusão no Brasil e México**. Niterói: Intertexto Editora x CAPES; Ciudad de México: Capub Editorial, 2018, p. 35–55.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, mai./ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X9628. Acesso em: 31 mai. 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Rev. Educação Especial,** Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245–260, mai./ago. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X8029. Acesso em: 31 mai. 2024.

CROCHÍK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. **Educação, teoria e prática**. Rio Claro, SP, v. 30, n. 63, 2020. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos . Acesso em: 31 mai. 2025.

RIBEIRO, Darcy. MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). **Educação como prioridade**. 1ª Ed. São Paulo: Global, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf199. Acesso em: 08 abr. 2025.