



POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRECONCEITO

Rosi Giordano¹
Lana Jennyffer Santos Nazareth²
Jaciane Viana Oliveira³

Resumo: O artigo, movendo-se no interior da questão do aprofundamento da crise capitalista *versus* a das lutas sociais contrárias às suas manifestações, expõe achados parciais de uma pesquisa acerca da educação inclusiva e da exclusão social em curso em três municípios do Pará. Problematiza-se a existência do preconceito relativamente às crianças com deficiência(s) atualmente matriculadas nas escolas regulares. A pesquisa é desenvolvida a partir das referências da Escola de Frankfurt e utiliza fontes documentais, artigos/obras afins ao objeto de estudo delimitado e dados coligidos nas escolas regulares do ensino fundamental. Conclui-se que os alunos *incluídos* nas escolas regulares estão apenas integrados.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Preconceito; Escola de Frankfurt.

Abstract: The article, by moving into the development agenda of the capitalist crisis and the updating of social struggles against its manifestations, exposes part of the findings of an ongoing research in three municipalities in Pará who problematizes the existence of prejudice related to children with disabilities (s) currently enrolled in mainstream schools. The research has been developed from the references of the Frankfurt School, using primary sources, articles/works related to the matter in question and on field data collected in regular schools of basic education. We conclude that the *included* students in regular schools are only integrated.

Keywords: Public Policy, Inclusive Education; Prejudice; Frankfurt School.

¹ Doutora. Universidade Federal do Pará (UFPA). rgiordanoss@msn.com

² Estudante. Universidade Federal do Pará (UFPA). lanajenifer@hotmail.com

³ Estudante. Universidade Federal do Pará (UFPA). jaciiane110@yahoo.com.br



1 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Parte-se do pressuposto da impossibilidade da negação das desigualdades sociais experimentadas na contemporaneidade em decorrência do modelo político econômico adotado para a estruturação da sociedade. Tal modelo violenta cada vez mais os indivíduos na medida em que, em conformidade com o pensamento dos frankfurtianos, “A sociedade moderna se apresenta [...] como total e totalitária, [...] amarrando todas as relações e todos os instintos” (ORTIZ, 2012). Assim, pode-se afirmar que a tendência à densidade crescente das relações sociais deixa-nos entrever que

Na sociedade industrial até os recantos mais individuais são invadidos pelas forças sociais mais amplas, o que faz com que Marcuse considere que o processo de humanização, que deveria se caracterizar pela transformação da civilização em cultura, se defina pelo seu contrário. É a cultura, isto é, o mundo espiritual, que se integra ao mundo material. (ORTIZ, 2012).

Assim, a contradição vivenciada pela maioria dos indivíduos, indivíduos crescente e desnecessariamente expostos⁴ – haja vista o avanço das forças produtivas (aí subentendidas as ciências e a tecnologia) – à precarização da vida, de modo a tornar possível a perpetuação da lógica do capital, o que implica a determinação do lugar do indivíduo na sociedade pela primazia atribuída ao capital. Segundo Crochík (2013, p. 30) tal processo tem início no século XIX objetivando o crescimento da sociedade que dependia do aumento da produção material e se manteve no século XX, na passagem do capitalismo concorrencial para o de oligopólios e monopólios.

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

Posto o *mundo ter se transformado em uma grande indústria* (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.48-9 apud CROCHÍK, 2013, p. 30), evidencia-se um sistema político-social que “[...] exclui o indivíduo para depois incluí-lo de acordo com a sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p. 32), escravizando o homem a ponto de torná-lo exclusivamente seu reproduzidor. Acresce-se à força dessa escravização a influência da indústria cultural que a tudo converte em mercadoria: desde os objetos frutos do trabalho humano ao pensamento e

⁴ *Desnecessariamente expostos*, pois, conforme afirmam Horkheimer e Adorno (1985, p. 48-9 apud CROCHÍK, 2013, p. 30-1): “Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados”.



às relações travadas pelo homem no seio da sociedade. Forja-se, desse modo, uma cultura sobredeterminada pela sociedade que, assim organizada, influencia as representações construídas acerca das pessoas, representações que se materializam nas instituições em que nos “abrigamos” (família, escola, fábricas, sindicatos, partidos, etc.) obstaculizando a igualdade na/da participação de todos, o que se traduz em prejuízos (e preconceitos) relacionados à classe social, ao gênero, à(s) deficiência(s), à origem étnica, bem como à orientação sexual. A escola – como uma das instituições representativas da cultura – espelha a sociedade e suas instituições e, se assim é, tais obstáculos danificam também o processo de ensino e aprendizagem vivenciado por professores e alunos. A esse respeito, Ainscow e Booth (2002, p.12) afirmam:

[...] a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim como as respostas que lhe são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais.

2 A PESQUISA: ENTRE DADOS E LEITURAS

A pesquisa *Educação e Políticas Públicas: exclusão social e educação inclusiva em escolas da região Norte (PA/BR)* insere-se no campo das políticas públicas voltadas à Educação Básica (ensino fundamental) tendo como principal objetivo verificar a possibilidade (ou não) da incidência do preconceito relativamente às crianças que, consideradas em situação de inclusão, atualmente encontram-se – por força da legislação em vigor e dos movimentos sociais que lutaram pelo fim da segregação haja vista terem sido confinadas em escolas especializadas (ou mesmo em manicômios) – em escolas regulares do ensino (das redes pública e privada).

Ao constatarmos a existência ou não do preconceito podemos analisar a concretude do enfrentamento de atitudes preconceituosas no cotidiano do processo educativo formal. Segundo Crochík et al. (2012, p. 173), diversos aspectos devem ser observados ao caracterizarmos uma escola como inclusiva ou não:

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



A proposta da inclusão é a de que as escolas desenvolvam um trabalho por meio do qual os sujeitos da escola e da comunidade participem de sua construção reconhecendo as diferenças entre os alunos de modo a forjarmos um quefazer político pedagógico a partir de situações (as próprias diferenças, por exemplo) e recursos encontrados na sala de aula, tendo como objetivo a qualidade da educação para a *formação* do indivíduo.

Algumas das modificações introduzidas na política educacional nos últimos anos indicam que o Brasil tem ampliado consideravelmente o número de matrículas de alunos com “necessidades educativas especiais” em salas de aula regulares conforme indicado no Censo da Educação Básica de 2011⁵.

A esse respeito, Crochík et al. (2010, p. 196) afirmam:

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

Para analisar a realidade do processo de inclusão das escolas regulares públicas e privadas da nossa região, analisamos os dados obtidos por meio da aplicação de dois dos seis instrumentos da pesquisa⁶.

⁵ De acordo com o Censo da Educação Básica de 2011, a política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação do Brasil tem trazido mudanças ao estabelecer que a educação inclusiva seja prioridade, já que alguns avanços foram constatados, mostrando um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino ao longo de 2010. Os dados mostram, ainda, que houve redução de 11,2% no número de matrículas em escolas exclusivas e um aumento de 15,3% no número de matrículas de alunos nas classes regulares. Outros dados importantes que retratam os avanços alcançados pela atual política podem ser vistos na *Pesquisa de Informações Básicas Municipais* (2012), realizada pelo IBGE, em 2011, junto às prefeituras dos 5565 municípios, mostrando que 93,7% municípios brasileiros implantaram iniciativas para a inclusão de pessoas com deficiência(s).

⁶ Os instrumentos que utilizamos para a realização da pesquisa são: (1) *Formulário para caracterização de escolas* cujo objetivo é caracterizar o grau de inclusão das escolas selecionadas como campo de estudo; (2) *Questionário para os Diretores e/ou Coordenadores Pedagógicos* que, em conjunto com o anterior, permite analisar o grau de inclusão educacional das escolas; (3) *Roteiro de Entrevista para os Professores* as quais verificar a concepção de educação inclusiva, a percepção de atuação dos professores em relação a seus alunos de inclusão e as expectativas que têm desses alunos; (4) *Escala de Proximidade entre os alunos* que verifica o grau de preferência/rejeição dos alunos de inclusão em comparação com os demais alunos de sua sala; (5) *Roteiro de observação em sala de aula* por meio do qual observamos o comportamento e a interação dos alunos considerados em situação de inclusão com os professores e com seus colegas em sala de aula, tomando-se como base a discussão específica da área tal como exposta na bibliografia e documentos consultados. Tais observações possibilitam-nos verificar se os alunos de inclusão são segregados, marginalizados ou



Os dois instrumentos aqui focalizados têm como objetivo caracterizar o grau de inclusão educacional das escolas. Tais instrumentos (em conjunto com os demais) foram aplicados em quatorze escolas – sendo nove escolas da rede pública do ensino e cinco da rede privada – do Estado do Pará.

Desse universo de escolas, oito encontram-se situadas no município de Belém (05 públicas e 03 privadas); uma (pública) no Distrito de Outeiro; três no município de Ananindeua (02 públicas e 01 privada) e, finalmente, duas no município de Santarém (01 pública e 01 privada).

Os dados da tabela abaixo – coletados com os dois primeiros instrumentos da pesquisa – nos permitem observar o grau de inclusão das escolas e o número de alunos considerados em situação de inclusão em relação ao total de alunos de cada uma das escolas pesquisadas.

GRAU DE INCLUSÃO DOS ALUNOS CONSIDERADOS EM S. I.

Escola/Município	Grau de inclusão	Total de alunos	Alunos em S. de I.
Priv. 1 – Belém	67,24%	150 (100%)	07 (5%)
Priv.2 – Santarém	49,26%	827 (100%)	06 (1%)
Priv.3 – Ananindeua	62,4%	188 (100%)	02 (1%)
Priv. 4 – Belém	79,26%	365 (100%)	30 (8%)
Priv. 5 – Belém	82,6%	687 (100%)	116 (16,8%)
P1 – Belém	81%	251 (100%)	03 (2%)
P2 – Belém	66,8%	525 (100%)	16 (3%)
P3 – Ananindeua	74,8%	335 (100%)	02 (1%)
P4 – Ananindeua	68,21%	2376 (100%)	27 (1%)
P5 – Santarém	66,66%	871 (100%)	23 (3%)
P6 – Belém	71,34%	664 (100%)	26 (3,9%)
P7 – Belém	79,26%	277 (100%)	07 (3%)
P8 – Outeiro	75%	1029 (100%)	06 (1%)
P9 – Belém	71,31%	1519 (100%)	18 (1%)

Legenda: Priv.= privada. P. = pública. **S. de I.** = Alunos considerados em situação de inclusão
Fonte: GIORDANO; NAZARETH; OLIVEIRA, 2012.

Na segunda coluna (grau de inclusão de cada escola), tem-se uma escola pública e uma privada que alcançaram o maior escore relativamente ao grau de inclusão. São elas, respectivamente, a P. 1 com 81% e a Priv. 5 com 82,6%.

Pelos dados da tabela, constata-se que, por mais que as escolas tenham alcançado um escore significativo de inclusão, o dado revelado é contraditório se se observam os dados referentes à entrada/permanência dos alunos considerados em situação de inclusão nas escolas regulares de ensino: na maioria das escolas, a proporção de alunos

incluídos nas atividades escolares cotidianas. O último instrumento da pesquisa é a construção de um *Índice de Rendimento em disciplinas* que nos auxilia a comparar as avaliações entre os diferentes alunos na sala de aula.



considerados em S.I relativamente àqueles tidos como normais não alcança 10%. A única escola com um escore de 16% de alunos considerados em S.I é uma escola privada (Priv. 5) na qual, para que os alunos com algum tipo de deficiência(s) possam estudar, a família é constrangida a pagar uma mensalidade maior do que a dos demais alunos.

Ao vivenciarmos o cotidiano dessas escolas, percebemos o equívoco acerca do conceito *educação inclusiva*, posto os professores ainda associarem este processo exclusivamente a alunos deficientes, como lemos no trecho retirado de uma das entrevistas realizadas:

Eu concordo em incluir, mas tem que ser profissionais preparados e quando a família já sabe que o filho tem esse problema. É mais fácil quando a família entende porque a escola e o profissional conseguem. Mas, quando a família não entende que o filho é especial e que ele precisa... diferenciado... Eles falam em inclusão, mas é diferenciado porque ele não vai conseguir o mesmo patamar (PROFESSOR B, Escola P 6, 2012)⁷.

Do mesmo modo, percebemos a existência de um abismo entre os membros participantes da escola, haja vista os professores sinalizarem que têm de trabalhar sozinhos para superar suas próprias dificuldades na relação com todos os alunos, inclusive com os alunos considerados em S. I. Essa falta de cooperação e de colaboração no ambiente escolar afeta todos que fazem parte do grupo, professor(es) ou aluno(s), dificultando, ainda, a implantação e o funcionamento da proposta inclusiva, tal como sugerida por Ainscow e Booth (2002)⁸, causando danos a professores e alunos que interagem em sala de aula, o que evidencia uma *educação integrada*.

O equívoco quanto à interpretação das políticas educacionais por parte dos professores, segundo Ainscow (2000, p. 2), também pode ser uma barreira ao progresso do processo de inclusão, já que estes são “a ação política relevante” enquanto interagem com os alunos:

Após mais de dez anos em que têm sido desconsiderados e menosprezados, não é de surpreender que eles não considerem apelativa a ideia de ainda mais e maiores propostas de mudanças. Os que defendem a necessidade de reformas precisam absolutamente de se lembrar que as políticas de educação são, em última análise, aquilo que se passa por detrás da porta da sala de aula. Neste sentido, os

⁷ Todos os trechos de fala de professoras, aqui utilizados, fazem parte das várias entrevistas realizadas por OLIVEIRA e NAZARETH junto às professoras das escolas pesquisadas.

⁸ Booth e Ainscow (2002) propõem às escolas que a inclusão e a exclusão sejam analisadas nas escolas a partir de três dimensões: a criação de culturas inclusivas – sendo esta a mais importante das três –, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas, consideradas importantes e necessárias de modo a apoiar grupos envolvidos na inclusão que desenvolvam um trabalho onde os membros da escola e da comunidade tenham participação, as diferenças entre os alunos sejam reconhecidas e o desenvolvimento *e as abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem têm como ponto de partida estas diferenças*.



professores são 'fazedores' de política. A forma como eles decidem interpretar as orientações externas enquanto interagem com as suas turmas, constitui, de facto, a acção política relevante.

O fato de a educação ser como que um espelho da sociedade, fundamentalmente, de sua desigualdade e, portanto, organizada de acordo com diferentes formas de acesso aos bens e ao capital, nos permite afirmar que as escolas da rede privada do ensino não se propõem a receber os alunos independentemente de sua renda.

Dentre as escolas públicas pesquisadas que, por serem mais democráticas relativamente à entrada dos alunos independentemente de seu poder aquisitivo (ou do de suas famílias), os dados da escola P6 que apresenta um escore de 3,9% de alunos em situação de inclusão refere-se a uma escola considerada referência de inclusão na capital do Pará, o que retrata o quanto estamos longe em relação à inclusão de todos. Tal retrato transborda da fala de uma das professoras da escola:

Porque aqui dizem que é uma escola inclusiva, mas se você observar. Você já observou que tem acessibilidade, mas é do lado de uma vala. Chamaram um engenheiro que não sabe trabalhar com a inclusão. Ele só mandou colocar a faixa, mas não prestou atenção na vala. A gente tem a sala de recursos aqui, mas elas não conseguem fazer aquele acompanhamento mais abrangente porque a procura é muito grande para poucos profissionais. E a gente aqui em sala de aula se virando... (PROFESSOR A, Escola P6, 2012).

Reiterando o acima proposto, se para a(s) sociedade(s) que têm o *capital como o destinatário direto do desenvolvimento* (MARTINS, 1997, p. 32) e se o corpo deficiente é consigna de algo que a sociedade quer negar, isso explica que alguns indivíduos interiorizem tal concepção, ou por sentirem-se inferiorizados por serem diferentes, ou por falta de *formação* para a inclusão. Tais concepções evidenciam-se na fala de outra professora. "A Maria é uma aluna que já tinha vergonha de vim (*sic*) para a escola porque ela não sabia andar direitinho". Ainda na entrevista com a professora:

É! Tento trabalhar trazendo a criança para o que eu estou, no momento, trabalhando. Ele está aqui dentro em sala, ouvindo o que estou trabalhando com os outros alunos: então ele é um aluno da turma. Agora, lógico que o impedimento é específico de para cada criança, o tratamento de conteúdo que se dá para cada criança é diferenciado; não tem como não ser. E aí, eu tento, lógico, encaixá-lo no momento é claro que não é ainda... Eu ainda não consigo fazer o certo, sei lá, como é que se fala, preparação para tal, o que nós fazemos ou que eu tento fazer é o que acho, que é o coração de mãe, entendeu, eu não tive aquela preparação, foi... veio a inclusão, mas o professor não foi trabalhado pra isso, então tudo que se tenta fazer, pra mim, é para benefício. Então, tento fazer esse aluno para o hoje, no momento. (PROFESSOR A, Escola Priv. 05).

A fala da professora soa como um desabafo: a mesma relata as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como falta de formação/capacitação para trabalhar com os



alunos considerados em S. de I., os quais acabam sendo segregados/excluídos, seja pelos docentes ou pelos próprios colegas, como podemos ler a seguir:

Como eu disse dos pais do A., do M, nós chamamos várias vezes depois que agravou, ele começou a chorar, porque os colegas começaram a discriminar, diziam que ele era bailarino, andava na ponta do pé. Quando ele ia ler... E nós fizemos um trabalho, mesmo com o trabalho de aceitação, ele começou a ver que ele é diferente, também ele tem 10 anos, ele está crescendo, ele começou a dizer que ele queria sair da escola, que ele não estava conseguindo aprender (PROFESSOR B, Escola Priv. 05).

A fala acima deixa-nos entrever, tendencialmente, o preconceito permeando a realidade, adentrando os muros escolares, o que nos remete à proposição de Ainscow e Booth: não há problema em reconhecer as diferenças desde que as mesmas sejam utilizadas no processo educativo para a plena participação de todos. O problema passa a existir quando essa diferença é colocada como barreira à participação, à aprendizagem efetiva e à interação.

Nas palavras dos próprios autores:

A inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes. O desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia em tais diferenças. Isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, salas de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis. Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. Isto pode ser negligenciado quando a inclusão está focalizada em apenas um aspecto de um estudante, tal como um impedimento ou a necessidade de aprender Português como uma língua adicional (AINSCOW e BOOTH, 2002, p. 8).

Ainda que alguns alunos tenham conseguido ampliar seus por meio das políticas públicas impulsionadas pelos movimentos sociais, bem como pela própria crise do capitalismo que implicou a necessária política de globalização, pode-se observar que a realidade do cotidiano escolar permanece reproduzindo concepções herdeiras do passado, é dizer, reproduzindo, em relação a alguns alunos considerados em S.I, concepções que remetem à medievalidade. Mais especificamente daqueles que trazem alguma deficiência, haja vista esses alunos, na sua grande maioria, serem vistos como *insuficientes* para uma sociedade que apreende o corpo como matéria-prima geradora do lucro. Esses pre(con)ceitos permanecem presentes, ainda que ocultos no indivíduo.

3 CONCLUSÃO

Ante o exposto, podemos concluir, ainda que parcialmente, que nas quatorze escolas pesquisas nos municípios de Belém, Distrito de Outeiro, Ananindeua e Santarém (PA), os



alunos considerados em situação de inclusão permanecem vítimas da exclusão, sob as formas de segregação e marginalização, ainda que as escolas tenham obtido um grau de inclusão relativamente alto, mesmo com um número baixo de alunos considerados em S. I.

Todavia, se como afirmam Booth e Ainscow (2012, p. 7), a inclusão envolve mudanças e se uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, as escolas podem ser consideradas inclusivas – mesmo tendo poucas condições de receber os alunos considerados em situação de inclusão, tais como classes com alto número de alunos, metodologia tradicional e excludente, pouco diálogo entre os membros participantes da escola – apesar das mudanças estruturais e funcionais já realizadas para receber esses alunos. Contudo, mudanças de modo a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos ainda precisam ser realizadas.

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (BOOTH e AINSCOW, 2012, p. 7).

Os autores afirmam ainda: “[...] a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens” (2002, p. 5).

Em relato, os próprios professores reconhecem como é importante a participação de todos nesse processo:

Para a inclusiva melhorar é necessária a participação de todos. Desde o porteiro até a secretária. Todos os membros que trabalham na escola, não só dos professores que trabalham em sala de aula. Todos deveriam ajudar (PROFESSOR B, Escola P6, 2012).

No sentido de contribuir para a superação do preconceito, Booth e Ainscow (2002) propõem às escolas que a inclusão e a exclusão sejam analisadas nas escolas a partir de três dimensões: a criação de culturas inclusivas – sendo esta a mais importante das três –, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas para que as diferenças entre os alunos sejam reconhecidas e o desenvolvimento e as *abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem têm como ponto de partida estas diferenças*, o que implica processos de mudanças de prática e na forma com a qual nos percebemos e percebemos o outro.

Silva (2006, p. 424) evidencia que

Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento dadas as condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, o preconceito torna-se um elemento presente e frequente no processo de conhecer.



Sendo assim, quando a inclusão é um processo que valoriza todos os membros participantes e estimula a reflexão acerca das pressões exercidas pela realidade no indivíduo, ela beneficia a todos e, segundo Mazzota (2008, p. 165), é essencial para a nossa formação “[...] de início, assinalamos nossa convicção de que a inclusão, ou seja, a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa”.

Palavras de uma das professoras entrevistadas: “*Aí eu fui aprendendo a lidar com eles. E a gente vai aprendendo também a se transformar em outra pessoa quando a gente tem contato com esses meninos*” (PROFESSOR A, Escola P6, 2012).

Se, como afirma Crochik (2012, p. 73) a “[...] educação inclusiva se torna uma proposta subversiva, uma vez que sua implantação não pode ocorrer com o incitamento à competição necessária à manutenção do *status quo*” pode-se afirmar que pensar a educação como parte da totalidade danificada em que vivemos a humilhação, a exclusão, é uma das formas de refletirmos sobre a importância da intensificação das lutas sociais contrárias às manifestações da crise do capitalismo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio Improving the Quality Of Education for All, 2000. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf>. Acesso em Dezembro de 2012.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra/PT: Cidadãos do Mundo, 2002.

BRASIL. *Direito à educação: necessidades educacionais especiais. Subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: MEC, SEESP, 2001. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>. Acesso em Dezembro de 2012.

BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em Agosto de 2012.

CENSO 2011. *Perfil dos Municípios Brasileiros 2011*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.



CROCHÍK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In: *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 28 (1): 15-35, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1438/1441>>. Acesso em Janeiro de 2013.

CROCHIK, J. L. *et al.* Análise de um formulário de avaliação de Inclusão escolar. In: *Imagens da Educação*, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/13306/6961>>. Acesso em Janeiro de 2012.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, 2009, 29 (1), 40-59. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>>. Acesso em Dezembro de 2010.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

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

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em Dezembro de 2012.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*. São Paulo, v.1, n.2, p.165-68, ago./dez.2008.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

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

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 424-561. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acesso em dezembro de 2011.