10.22481/praxisedu.v21i52.17532

ARTIGO

SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE: DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NECESSARY KNOWLEDGE FOR TEACHER TRAINING: DISCOURSES ON INCLUSIVE EDUCATION

SABERES NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Wania Ribeiro Fernandes[1] 0000-0001-5040-6293
Valdelúcia Alves da Costa[2] 0000-0003-4751-4861

[1]Universidade Federal do Amazonas – Manaus, Amazonas, Brasil; waniafernandes@ufam.edu.br
[2]Universidade Federal Fluminense – Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil; valdelucia2001@uol.com.br

RESUMO:
Este artigo refere-se a pesquisa de pós-doutorado em educação, integrado a rede de pesquisa nacional e internacional que desenvolve a investigação "Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade", com recursos do CNPq, Edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, processo nº. 442702/2016-7 tendo por questão central a identificação das concepções de docentes atuantes em sala de aula com estudantes em situação de inclusão considerando sua formação inicial e continuada. O referencial teórico-metodológico adotado foi a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno que problematiza categorias como autonomia, emancipação, democracia, *práxis* e experiência, assim como os pressupostos teóricos de Michel Foucault, ao focalizar a relação poder-saber instituída na gestão e/ou gerenciamento da vida, a denominada governamentalidade. O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública de Niterói/RJ, tendo como objeto de análise os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, com docentes que atuam na Educação Básica, além dos documentos oficiais que subsidiam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados obtidos evidenciaram que a inclusão ainda é entendida de forma reducionista, como sinônimo de adaptações pedagógicas e/ou estruturais, evidenciando um pensar e agir docente heterônomo pautado em práticas pedagógicas tecnicistas e prescritivas. A deficiência ainda é interpretada pelos docentes como um misto de impossibilidade orgânica e improdutividade social denotando, outrossim, uma cisão entre teoria e *práxis*.
Palavras-chave: educação; inclusão; concepções docentes.

ABSTRACT:
This article is based on postdoctoral research in Education, carried out within a national and international research network developing the study *"School Violence: Discrimination, Bullying, and Responsibility"*, funded by CNPq (Call for Proposals: Citizenship, Violence, and Human Rights, grant no. 442702/2016-7). The central research question concerns the identification of conceptions held by teachers working directly with students in inclusive education settings, considering their initial and continuing professional development. The theoretical and methodological framework adopted is the Critical Theory of Society developed by Theodor Adorno, which problematizes categories such as autonomy, emancipation, democracy, praxis, and experience. In addition, the theoretical contributions of Michel Foucault are mobilized, particularly regarding the power-knowledge relationship as established in the management or governance of life—what he refers to as governmentality. The research was conducted in a public school in Niterói, Rio de Janeiro, and the object of analysis included data obtained from

RECEBIDO: 13 de maio de 2025 | **APROVADO**: 29 de agosto de 2025 | **PUBLICADO**: 2 de setembro de 2025

semi-structured interviews with Basic Education teachers, as well as official documents that support the Brazilian National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The results revealed that inclusion is still predominantly understood in a reductionist manner, often as a synonym for pedagogical and/or structural adaptations. This reflects a heteronomous teaching mindset, rooted in prescriptive and technicist pedagogical practices. Furthermore, disability continues to be interpreted by teachers as a combination of organic impossibility and social unproductiveness, thereby revealing a persistent rupture between theory and praxis.
Keywords: education; inclusion; teacher conceptions.

RESUMEN:
Este artículo se basa en una investigación de posdoctorado en Educación, realizada en el marco de una red de investigación nacional e internacional que desarrolla el estudio *"Violencia escolar: discriminación, acoso escolar y responsabilidad"*, financiado por el CNPq (Convocatoria: Ciudadanía, Violencia y Derechos Humanos, proceso n.º 442702/2016-7). La cuestión central de la investigación consiste en identificar las concepciones de docentes que trabajan directamente con estudiantes en situación de inclusión, considerando su formación inicial y continua. El marco teórico-metodológico adoptado fue la Teoría Crítica de la Sociedad de Theodor Adorno, que problematiza categorías como autonomía, emancipación, democracia, praxis y experiencia. Asimismo, se incorporaron los aportes teóricos de Michel Foucault, especialmente en lo que respecta a la relación saber-poder establecida en la gestión y/o gobernanza de la vida, denominada gubernamentalidad. El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de Niterói, Río de Janeiro, y el objeto de análisis fueron los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas con docentes de la Educación Básica, así como los documentos oficiales que sustentan la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. Los resultados evidenciaron que la inclusión sigue siendo comprendida de forma reduccionista, como sinónimo de adaptaciones pedagógicas y/o estructurales. Esto refleja un pensamiento y una práctica docente heterónomos, fundamentados en enfoques pedagógicos tecnicistas y prescriptivos. Además, la discapacidad continúa siendo interpretada por los docentes como una mezcla de imposibilidad orgánica e improductividad social, lo que también pone de manifiesto una escisión entre teoría y praxis.
Palabras clave: educación; inclusión; concepciones docentes.

Introdução

Há algumas décadas o sistema educacional brasileiro defende o acesso à escola com vistas à democratização da educação que atenda à totalidade das(os) estudantes, tornando, assim, inclusiva, equitativa e de qualidade. A defesa pela educação inclusiva, entendida como uma ação social, política, cultural e pedagógica, visa garantir que a totalidade de estudantes tenha direito a aprender na mesma escola sem discriminação.

Na primeira década do século XXI, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (Ibge, 2010), divulgou que 23,9% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência sensorial, motora ou intelectual. Em 2022, o CENSO Demográfico, (Ibge, 2022) comprovou que entre as 198,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais, 7,3% apresentam algum tipo de deficiência, totalizando uma média de 14,4 milhões de pessoas. O processo de inclusão dessas pessoas na escola tem sido defendido com base no pressuposto basilar da sociedade democrática, sustentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948,

que em seu Artigo 1º defende a liberdade e igualdade como direito ao afirmar que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos (Unesco, 1998).

Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), determinou metas, diretrizes e estratégias para a política educacional do Brasil a serem implementadas em um prazo de 10 anos. Aprovado pela Lei nº 13.005, em sua Meta 4 propõe a universalização da educação objetivando o acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse objetivo foca especificamente no público da educação especial, modalidade da educação transversal a todos os níveis de ensino.

No ano seguinte, em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança um Plano de Ação, denominado Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, dirigido às pessoas, o planeta, a prosperidade e a paz visando erradicar, até 2030, todo tipo de miséria, pobreza ou desigualdade no mundo. Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ODS 4, trata do tema da educação de qualidade, e o desafio de "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (Onu, 2015,p.18). O Brasil, como Estado-membro da ONU, que se comprometeu a adotar a Agenda 2030 em 2024, ainda não conseguiu determinar quantas crianças e adolescentes, público da educação especial, há no Brasil e, principalmente, quantos ainda estão fora da escola. A implementação do processo de inclusão educacional tem sido desafiadora para os sistemas públicos de ensino, cuja ação é determinante para a democratização do acesso e permanência no sistema educacional brasileiro.

Este artigo refere-se à pesquisa realizada em uma escola municipal de Niterói – RJ, integrando o Projeto "Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade", com recursos do CNPq, Edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, Processo nº. 442702/2016-7, tendo por objetivo identificar as concepções e atitudes de professoras(es) atuantes em sala de aula com estudantes em situação de inclusão considerando sua formação inicial e continuada.

Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo. O universo da pesquisa se constituiu de oito professoras(es) atuantes na Escola Municipal Altivo César, localizada em Niterói, no bairro Barreto. Foram objeto de análise os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, além dos documentos oficiais que subsidiam a Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos discursos dos profissionais de educação se apoiou nos pressupostos teóricos do filósofo Michel Foucault, ao focalizar a relação poder-saber instituída na gestão e/ou gerenciamento da vida, cuja estrutura política adota a combinação de técnicas de individuação e de totalização para o governamento da população, que examina também os processos de subjetivação - formação de sujeitos/cidadãos governáveis (Foucault, 2023b), problematizando aspectos do que é governar, o que ou quem é governado, a denominada governamentalidade[1], e do sociólogo Theodor Adorno que, ao propor a reflexão sobre para onde a educação deve conduzir, problematiza categorias como autonomia, emancipação, democracia, *práxis*, experiência, defendendo a educação como sendo capaz de retirar os indivíduos de sua condição de submissão e alienação política e social por meio do exercício da autorreflexão e elevação de seu nível de consciência quanto aos limites e contradições sociais, afirmando que "A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia" (Adorno, 2023c, p.169).

Quanto à exigência de emancipação para afirmação da democracia, Adorno(2023c, p.172), se refere aos limites da educação:

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

Tal consideração quanto às possibilidades da educação em prol da emancipação se constitui em significativos desafios à formação e à práxis de professores "(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (Adorno, 2023c, p. 183), na medida em que demanda especificidades pedagógicas e relacionais; como também o entendimento de que a educação como uma forma de intervir no mundo, implica pensar a escola como espaço de formação de professores e estudantes livres pensantes capazes de "(...) romper as correntes invisíveis de sua alienação política e social", como afirmado por Costa e Pintor (2021, p. 63).

[1]Por esta palavra 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2023b, p.144)

Resultados e Discussão

Adorno (2023a, p.141-142) nos instiga à reflexão sobre "para onde" a educação deve conduzir e qual o objetivo da educação, defendendo a concepção de educação contrária à modelagem de pessoas, à transmissão de conhecimento e em direção à produção de uma consciência verdadeira com vistas à autonomia e ao livre pensar, posto que:

> Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nesse sentido, nos cabe a reflexão: para onde a formação docente deve conduzir considerando as demandas da democracia e da educação inclusiva?

A inclusão de estudantes com deficiência, como direito humano e social, demanda novos conhecimentos quanto à educação e ao ato de ensinar, considerando que a educação escolar historicamente se baseou (e ainda tem como referência) em modelos educacionais centrados no desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho e, consequentemente, baseados na lógica produtivista da sociedade capitalista. Por outro lado, a educação inclusiva demanda formação das(os) professores para além da racionalidade técnica e de seu caráter propedêutico, como revelam os discursos docentes sobre a educação inclusiva e inclusão escolar.

O discurso de uma das professoras não separa a educação inclusiva da inclusão escolar. Destaca o tema como importante, mesmo afirmando: "A gente não tem estrutura para isso. Falta muita coisa. Quando comecei achava que tinha que ser uma coisa separada porque era muito difícil trabalhar com estudantes incluídos" (Sonia- Biologia[2]).

Em outro discurso docente há a afirmativa de que "Não há educação inclusiva"; o máximo obtido é a "tentativa de socialização", considerando que "para alguns estudantes com comprometimento leve se consegue trabalhar, mas não como deveria" e, mais, "Hoje existem classes especiais dentro das salas regulares" (Carmem – História).

Tais discursos expressam desconhecimento dos objetivos da educação na perspectiva inclusiva e, mais, que as fragilidades e os limites sociais, reproduzidos nas escolas públicas, vão além das condições objetivas materiais, curriculares e pedagógicas, exigindo com isso,

[2] Os nomes apresentados após os discursos selecionados são pseudônimos utilizados para garantir o anonimato das(os) professores entrevistados. Ao lado do nome é indicada a área de formação das(os) professores.

como afirmado por Adorno (2023b), a elevação do nível de consciência das(os) professores no exercício da *práxis* docente que contribua para o desenvolvimento humano e social de estudantes com e sem deficiência.

Considerando as narrativas docentes é possível afirmar que a fragilidade da educação inclusiva e, consequentemente, da escola pública expressam o empobrecimento da formação que demanda teoria e sua relação com a *práxis* para se contrapor à educação cindida entre regular e inclusiva ainda reinante na escola pública, permitindo que as docentes se considerem inaptas à experiência com estudantes com deficiência, o que confirma a fragilidade da *práxis,* como afirmado por Adorno (1995, p. 203-204):

> O que, desde então, vale como o problema da *práxis*, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda da experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a *práxis* é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da *práxis* está entrelaçado com o do conhecimento.

Assim, é possível admitir, considerando Adorno (1995) que 'a perda da experiência' com as diferenças de ser e de aprender das(os) estudantes na escola pública, apresenta-se como um bloqueio e/ou empecilho à superação da educação cindida entre teoria e *práxis*. Reafirmando quanto à essa possível 'perda da experiência causada pela racionalidade do sempre-igual, destacamos a narrativa de outra docente, ao afirmar que 'acredita na educação inclusiva', posto que 'se avançou'; mas que 'ainda precisa ter muita coisa para incluir', especificando elementos estruturais da escola, tais como: 'salas de aula maiores'; sala maior de recursos multifuncionais; formação de professoras(es): cursos e acessibilidade' (Maria – Pedagoga – atua em Sala de Recurso), reduzindo a educação inclusiva aos meios (que, sem dúvida, são necessários), em detrimento dos fins da educação e da inclusão escolar como experiência que remete prioritariamente às(aos) professoras(es), gestores e membros da equipe pedagógica da escola. Quanto ao estatuto de centralidade dos fins da educação, vale considerar o que Adorno, citando Becker, (Adorno, 2023b, p. 139) analisa: "Nesta medida parece-me urgente incluir na discussão a questão do *o que é* e a questão do *para que é* a educação, o que não significa excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente".

Podemos observar nos discursos docentes que o entendimento sobre *o para quê*, ou seja, os objetivos da educação inclusiva e da inclusão escolar se confundem com a rotina diária docente das professoras. A intenção de separar e de desvincular o entendimento da função fundamental da política educacional da prática (mesmo inconsciente), é ineficaz e,

consequentemente, fortalece as barreiras, obsta a experiência da entre estudantes, com e sem deficiência, no cotidiano da escola e fragiliza a educação democrática como direito humano e social:

> O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda. Porém, fica a pergunta: afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? (Adorno, 2023b, p. 148-149).

Ainda calcado no argumento de Becker, Adorno (2023b, p. 149), cita: "Penso que esta questão da inaptidão à experiência tem uma vinculação bastante imediata à relação perturbada entre teoria e prática". Tal 'relação perturbada entre teoria e prática' à qual Becker se refere, observamos no exercício educacional vigente, calcado na transmissão de conteúdos curriculares, na maioria das vezes, desvinculados das demandas das(os) estudantes, com e sem deficiência, tornando desafiador implementar com sustentabilidade a educação inclusiva. Isso foi verificado no discurso da professora de Apoio (Vivian – Psicóloga), que atua nos turnos diurno e noturno, quanto à inclusão escolar, a qual é considerada, por ela, como 'importante', embora apresente empecilhos como o quantitativo de estudantes em sala, o que dificulta as adaptações dos conteúdos curriculares e a rotina da sala de aula. A referida professora também destaca que 'Há estudantes com dificuldades iguais ou maiores dos que os considerados especiais", questionando: "Onde realmente a inclusão escolar existe? (Vivian - Psicóloga).

Tais questionamentos revelam que o movimento deflagrado com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (Brasil, 2006, p. 16) em prol da política de educação inclusiva, ao estabelecer que "Constituem exigências fundamentais para a educação básica: favorecer desde a infância a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade", afirmando, assim, a propositura de respeito às necessidades de aprendizagem e diferenças humanas, embora ainda não tenhamos conseguido superar as derivações educacionais que o conceito de normalidade do século XIX instaurou na educação baseada no capacitismo, ao dar primazia à eficiência das(os) estudantes, reproduzindo sua hierarquização em aptos e não aptos e, assim, fortalecendo a marginalização de estudantes com deficiência. A educação continua perseguindo o ideal de aprendizagem homogênea refletida nos currículos escolares, que ignoram ou não consideram as diferenças e demandas de aprendizagem das(os) estudantes, não contribuindo para a superação da dicotomia entre educação especial x educação inclusiva.

O discurso de outro docente afirma a importância da inclusão escolar, como sendo "Um movimento importante para o reconhecimento da diversidade humana e de respeito às diferenças", considerando, assim, a "Educação Inclusiva é uma oportunidade que a gente dá para as pessoas com deficiência poderem atuar no ambiente escolar como agentes da construção de seu conhecimento, como estudantes que podem e devem estar no ambiente escolar" (Carlos - Português). Quanto a isso, vale questionar "Como proporcionar essa oportunidade, ou seja, das/os estudantes se tornarem "agentes da construção de seu conhecimento" se a *práxis* pedagógica inclusiva caracteriza-se mais pela heteronomia docente? A capacidade de pensar livremente, de discernir, exige reflexão sobre a educação escolar e a autorreflexão sobre a *práxis* docente, tendo por referência que "(...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação" (Adorno, 2023b, p. 151).

Os discursos docentes expressam a necessidade e a importância da reflexão crítica sobre os fins da educação e suas possibilidades emancipatórias. Para tal, Adorno (2023c, p.183) tem contribuições significativas em relação à emancipação:

> [...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

A implementação das políticas de educação inclusiva com sustentabilidade nas escolas públicas, necessariamente demandam energia e conhecimento para sua efetivação como instância de resistência contra a exclusão imposta historicamente às(aos) estudantes com deficiência, submetidos à segregação em escolas e classes especiais.

Quanto a essas questões, embora não haja na obra de Foucault referências explícitas sobre a educação para a emancipação encontramos subsídios para embasar essa reflexão em seu ensaio sobre 'O que é Crítica?' onde o filósofo argumenta sobre o processo de governamentalização da sociedade, assim entendido:

> [...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade (Foucault, 2000, p. 174).

Na crítica, portanto, reside as possibilidades da educação para a emancipação na contemporaneidade, na medida em que implica na resistência a não ser governado, em tomada de decisão diante dos desafios de enfrentar a formação hegemônica e a *práxis* heterônoma,

visando superar sujeição a métodos educacionais canônicos. Para Foucault (2023a), o processo de emancipação individual e coletiva vai além do uso da razão e do entendimento; demandando a coragem de romper com o conformismo e a tutela historicamente constituída pelos mecanismos de poder-saber governamentalizados.

Consequentemente, Foucault e Adorno remetem à reflexão sobre as condições objetivas materiais no cotidiano da escola pública, impulsionando às possibilidades de transformar os desafios do cotidiano escolar em questões a serem debatidas coletivamente de maneira solidária e desnaturalizada a fim de possibilitar identificar as causas que ainda permitem a exclusão de estudantes com deficiência da escola pública, a fragilidade da *práxis* pedagógica e o reducionismo da educação às técnicas de ensino, em detrimento de seus fundamentos políticos, sociais, democráticos e humanos.

Formação Docente: a relação entre teoria e *práxis*

Ao analisar a formação docente e a relação entre teoria e *práxis*, nos remetemos a Adorno (1995, p. 202) ao afirmar: "Enquanto a *práxis* promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada". Consequentemente, a referida relação é conflituosa, contribuindo para sua superação, no sentido de considerar a realização da práxis resultante da teoria, ou seja, a *práxis*, em sendo possível, será decorrente da teoria.

A contribuição de Michel Foucault para o debate sobre teoria e prática está no fato de recusar as cisões entre pensar e agir, entre o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido. Nas teorizações foucaultianas, conforme nos alerta Castro (2009, p.338), há o predomínio do termo prática entendida como a "racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem (sistemas de ação na medida em que estão habitados no pensamento), que tem um caráter sistemático (saber, poder e ética), e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento". Neste sentido, Foucault (2023a, p.126), destaca que o espaço escolar organizado em séries foi uma das grandes modificações técnicas que a educação básica introduziu, organizando uma nova economia de tempo e de aprendizagem, mas também transformando "o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar".

Concordante com este entendimento, Adorno (1995) destaca que o problema da *práxis* se entrelaça com o do conhecimento, na medida em que a prática vazia de conceitos, sem um

arcabouço teórico, seria uma prática alienada, reprodutora de modelos e incapaz de promover a emancipação do sujeito.

As(os) professores, participantes da pesquisa, ao serem questionadas/os como se sentem atuando em sala de aula, onde estudam juntos estudantes com e sem deficiência, evidenciam em suas narrativas a cisão entre teoria e prática, demonstrando a fragilização da *práxis*:

> Hoje sinto mais segurança pelo acumulado de anos de conhecimento empírico que adquiri. Eu não recebi nenhum tipo de formação" (Sonia - Biologia).
> "O trabalho na sala de aula não comporta os próprios alunos regulares. Então, muitas vezes, o atendimento dos alunos com necessidades especiais é muito complicado, sendo essa minha dificuldade" (Ruth - Pedagogia).
> Eu nunca tive formação específica. Acho que minha formação veio mesmo no uso, na minha prática (Carlos - Português).

Considerando que a *práxis* nasce do trabalho e tem seu entendimento, sua conceituação quando o trabalho pretende produzir as condições materiais da vida humana, conforme Adorno (1995, p. 206) destaca: "[...] o fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda a *práxis*". O binômio teoria/*práxis* deve, sobretudo, remeter à crítica, na medida em que somente por meio da crítica a emancipação torna-se possível.

Caracterizar o realizado em educação como técnica aplicada, não pode ser entendida de maneira reducionista. O fazer pedagógico aplicado é sempre autoral. Quanto a isso, Larrosa (2002, p.21), ao refletir sobre a experiência do fazer pedagógico, destaca que a experiência não é o que acontece ou que se passa. Mas, "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, alertando para a implicação do sujeito nesse processo de experiência e do quanto esta vem se tornando cada vez mais rara". Considerando que a experiência é relativa ao sentido subjetivo que determinado acontecimento adquire na vida pessoal, Larrosa (2002) adverte que, diante de um mesmo evento, duas pessoas não vivem a mesma experiência, posto que o acontecimento pode ser comum a um coletivo, mas a experiência será sempre singular e pessoal.

Assim, a maneira como as(os) professores vivem as experiências pedagógicas é expressa nas suas narrativas sobre inclusão escolar, permitindo perceber seu significado ao questionarem sobre o que é incluir, quando e como incluir:

> Na minha experiência eu entendo que tem alunos que não se encontram no momento de estarem na escola ainda, porque tem que ter um preparo para certos alunos. A inclusão não deveria ser uma obrigação, tendo que estar na sala de aula. Há alunos que estão preparados para sala de aula e ficam bem, a gente consegue incluí-los mesmo realizando atividades adaptadas, que eu acho que é o nosso papel (Ruth - Pedagogia).

> Eu acho que não é apenas com boa vontade que vamos resolver as questões da inclusão escolar. É preciso uma formação específica. Considerando minha experiência, sei o que é viver com visão mononuclear. É experiência própria a minha inclusão. Talvez pelos alunos saberem que eu tenho uma deficiência visual ajude na inclusão escolar. É essa minha experiência que me oferece as condições para aprender a lidar com a inclusão (Paulo - Geografia).
>
> Para mim, não temos educação inclusiva; o que temos aqui na escola, no máximo, é uma tentativa de socialização. Especialmente para aqueles alunos que têm maiores comprometimento de aprendizagem devido à deficiência. Com os alunos com autismo leve e deficiência intelectual leve conseguimos adaptar, trabalhar. Mas, temos também grande quantidade de alunos em sala. Assim, acabamos tendo classe especial dentro da sala de aula regular, tornando impraticável realizar uma inclusão de verdade (Carmem - História).

Nessa perspectiva, a escola não pode ser compreendida como um lugar formatado por uma identidade fixa. Mas, detentora de incontáveis fluxos que se atravessam, possibilita múltiplas experiências. Do mesmo modo, a ideia de identidade docente, única e homogênea, deve ser superada, possibilitando a formação de professores aptos a viverem experiências formativas no cotidiano na escola.

Para Foucault a experiência está intimamente ligada ao processo histórico de subjetivação, poder e saber, sendo frequentemente discutida em relação a como os sujeitos são conformados por práticas sociais, institucionais e discursivas voltadas à domesticação e dominação de seus corpos e mentes. Em seus trabalhos, o filósofo desenvolve a importância da experiência no desenvolvimento emancipatório no processo de transformação do sujeito em relação a si mesmo e à sociedade como apresentado na obra A Hermenêutica do Sujeito (Foucault, 2004, p. 32): "A experiência é aquilo de que se sai transformado. O sujeito não é dado: ele é constituído na experiência e através dela", evidenciando que para Foucault a experiência não é algo passivo, mas um processo ativo de constituição do sujeito. No texto, O que é a Crítica', Foucault (2000, p. 189) relaciona a experiência à crítica, entendida como uma prática de questionamento das normas e dos regimes de verdade: "A crítica é a arte de não ser governado, ou seja, de não aceitar passivamente as formas de poder e saber que nos são impostas. A experiência crítica é, portanto, uma experiência de desprendimento, de desnaturalização." Assim, a experiência é entendida como um campo de resistência e transformação, como meio de contestação e abertura para novas possibilidades de existência. Já em Vigiar e Punir, Foucault (2023a) analisa as instituições disciplinares (como escolas, prisões e hospitais) e como elas moldam a experiência dos sujeitos por intermédio de técnicas de controle e normalização. A experiência, nesse contexto, é mediada por práticas de vigilância e disciplinamento. Destaca que o poder disciplinar, molda e produz corpos dóceis e, portanto, úteis, transformando a experiência dos sujeitos em pseudoformação em consequência da

sujeição e normalização de seus corpos e mentes. Por fim, em seu curso no *Collège de France*, intitulado A Coragem da Verdade (Foucault, 2011, p.78), o autor retoma a experiência em relação à *parrésia*, palavra de origem grega, considerada como a 'coragem de dizer a verdade', afirmando: "A experiência da verdade não é simplesmente um ato de conhecimento, mas uma prática que transforma aquele que a realiza. É uma experiência de coragem e de risco".

Para Foucault, portanto, a experiência vincula-se à transformação do sujeito pelas práticas de poder, de saber ou por si mesmo. Assim, a experiência refere-se a um campo de luta e de possibilidade, no qual os sujeitos são podem questionar as normas e abrir caminho para novas formas de existência.

Ao estabelecer a relação entre a experiência em Larrosa (2002), Foucault (2000; 2023b; 2011; 2004) e os discursos docentes é possível afirmar que urge a necessidade de conhecimento, que contribua para atuação autoral e original de professoras(es). Essa necessidade conduz à reflexão sobre se a formação tem contribuído para o exercício da *práxis* docente inclusiva:

> Então, assim precisava ter uma coisa na escola, regular, assim, uma formação na escola, porque isso é uma realidade nossa que a gente tem que lidar (Sonia - Biologia).
>
> Tem que haver disciplinas voltadas para cada um dos grandes grupos: transtornos globais do desenvolvimento, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, tem que ter pelo menos uma disciplina para cada um deles (Carmem - História).
>
> Para o professor de sala de aula ele deveria ter mais é formação para que pudesse saber lidar com esses estudantes. Outra coisa é o grande número de estudantes que se coloca na sala de aula (Maria - Pedagoga).

As práticas pedagógicas fortalecem os estereótipos em relação às(aos) estudantes com deficiência, sendo de *pessoa deficiente* como um indivíduo a ser "formado", um sujeito capaz de apreender os conteúdos desenvolvidos em sala de aula como os outros estudantes não considerados com deficiência. A manutenção de modelos pedagógicos voltados exclusivamente à adaptação social, desconsiderando a educação que se volta para além da adaptação social, ou seja, para a emancipação, fortalecendo a *práxis* ilusória, o que segundo Adorno (1995, p. 203-204):

> [...] coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a *práxis* é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada. Desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da *práxis* está entrelaçado com o do conhecimento.

Consequentemente, a superação da *práxis* ilusória, em sendo possível, somente será por intermédio da experiência resultante do conhecimento. Conhecimento que contribui para o desenvolvimento da autoria e originalidade do fazer pedagógico democrático, inclusivo

centrado nos direitos humanos e na superação da cisão entre teoria e práxis, sabendo-se que a esta deriva-se da teoria. Está posto o significativo desafio à autonomia e à emancipação de professoras(es) no cotidiano da escola pública.

Autonomia e emancipação: demandas da *práxis* docente inclusiva

Quando questionados sobre o que lhes falta para atuar em classes inclusivas, os discursos docentes revelam impotência e/ou insuficiência de formação pedagógica para o enfrentamento dos desafios cotidianos da educação inclusiva, expressando que a crise é da formação e, consequentemente, a fragilidade da autoria e autonomia da *práxis* docente:

> Eu tenho que ter um apoio. Pois, eu não consigo sozinho. A gente sabe que há deficiências cognitivas diversas que não sei identificar cada uma; se é Asperger, se é Down. Então, como eu vou atender? Preciso de acompanhamento da formação (Paulo - Geografia).
>
> Porque são muitos tipos de deficiência; muitas questões diferentes. É difícil lidar com tudo isso. Precisamos de uma formação continuada todo ano. E isso não existe (Sonia - Biologia).
>
> Para o professor de sala de aula deveria ter mais programas de formação, para saber lidar com estudantes com deficiência. Outra coisa: o número de estudantes especiais (são cinco) na sala de aula é muito grande. Uma sala de aula tem, em média, trinta ou trinta e cinco estudantes (Maria - Pedagoga).
>
> Acho que não é nem formação, acho que é justamente o professor entender que aquilo ali tem uma funcionalidade de que tem um caminho. De que o aluno não está ali só para cumprir lei (Carlos – Português).

Historicamente a formação docente contemplou o ensino e a educação de estudantes considerados normais e, consequentemente, aptos ao processo educacional por meio de provas e processos seletivos. A democratização da escola e o advento das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, promoveram o acesso e a matrícula compulsória, gerando novas demandas da formação docente e, assim, contribuir no enfrentamento e superação da segregação escolar, imposta historicamente às(aos) estudantes com deficiência. Todavia, conforme adverte Adorno (2023a), o processo educacional se manteve pautado na heteronomia consolidada na apropriação específica de conhecimento técnico, no qual estudantes e professores, julgam-se esclarecidos e, cuja formação, submetida à lógica do capital, converte a ciência em força produtiva social e, assim, expressando sua dimensão heterônoma. Nesse

mesmo sentido, Foucault (2021. p. 144), em a Microfísica do Poder, utiliza o termo biopolítica[3] para alertar:

> O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

As concepções educacionais vigentes, essencialmente calcadas em sistematização de conteúdos e comportamentos, em práticas tecnicistas para o desenvolvimento de habilidades, busca o controle e a homogeneização impedindo, assim, o desenvolvimento autônomo e criativo docente e discente. Para que se estabeleça sua concretização, a Educação deve ser direcionada para o livre pensar, para a capacidade de discernir.

Alavancar o protagonismo e a responsabilidade das(os) professores no processo de inclusão escolar é um desafio contemporâneo que demanda conscientização sobre a que se destina a educação inclusiva como política e direito humano, demanda desenvolvimento do pensamento crítico para que sejam dadas as condições para práticas pedagógicas inclusivas. Consequentemente, quanto às possibilidades da educação inclusiva, torna-se urgente problematizar tanto os aspectos políticos e sociais quanto as atitudes docentes que ainda permitem a segregação na escola pública contemporânea no Brasil.

Conclusões

A educação inclusiva como política pública tem por objetivo precípuo apoiar e desenvolver os sistemas de ensino para que acolham a totalidade das(os) estudantes nas escolas, para que se tornem aptas a formar crianças, adolescentes e jovens adultos em escolas democráticas.

Tal estratégia estabelece uma maneira de pensar a educação que altera certas asserções particulares de verdade sobre aprendizagem e/ou dificuldade de aprendizagem que têm orientado as práticas docentes e seus entendimentos. A inclusão entendida como sinônimo de adaptações pedagógicas e/ou estruturais reduz a política e evidencia um pensar e agir docente heterônomo pautado em práticas pedagógicas tecnicistas e prescritivas. A educação inclusiva demanda especificidades pedagógicas e relacionais que não se coadunam com modelos educacionais padronizados, ainda estruturados no desenvolvimento de competências e na

[3] Foucault designa biopolítica como sendo o movimento segundo o qual, a partir do século XVIII, a vida biológica começa a se converter em objeto da política, passando a ser produzida e, além disso, administrada.

transmissão de conteúdos curriculares centrados exclusivamente à adaptação à sociedade de classes e ao mundo do trabalho. A não responsabilização docente pela própria formação e a expectativa de serem preparados para atuar em classes inclusivas, indicam fragilidade da *práxis* autoral baseada na experiência teórica.

Os estudos de Adorno e Foucault contribuem para a problematização da sociedade, da educação e da formação proporcionando uma reflexão e autorreflexão das(os) professores em relação à sua formação e *práxis* docente. Outrossim, contribuem para o enfrentamento e superação de práticas que sustentam e exacerbam relações assimétricas de poder nas escolas, nas quais as(os) professores encontram-se imersos. Possibilitar o debate no âmbito do qual essas práticas normalizadoras ocorrem é um dos mecanismos para desnaturalizar e romper tais estratégias reducionistas.

Neste sentido, o pensamento foucaultiano nos alerta que a biopolítica do conhecimento faz circular determinados discursos tidos como válidos, correlacionando-os a noções específicas de ciência, visando garantir a correta distribuição das coisas – no sentido de território e população – de forma tal que as possibilitem ser convenientemente governadas. Assim, enquanto a denominada biopolítica do governamento institui estratégias visando produzir uma 'deficiência' mais autônoma, independente e, consequentemente, mais 'útil' e 'econômica' ao governo, a formação docente ainda interpreta a deficiência como um misto de impossibilidade orgânica e improdutividade social.

O relativo desconhecimento do que é proposto especificamente pela Educação Inclusiva e a Inclusão e seus entendimentos sobre o 'para quê' de sua existência, revelam que os desafios da escola pública para atuar na perspectiva da educação inclusiva vão além das condições materiais e estruturais de acesso e acessibilidade. A Educação continua buscando o ideal de aprendizagem homogênea, conservadora, decorrente de uma pedagogia prescritiva que não considera as diferenças nem estimula a autonomia docente.

A cisão entre teoria e *práxis* identificada revela a ausência da perspectiva crítica, decorrente de um processo formativo educacional heterônomo, consolidado na apropriação de conhecimentos técnicos, calcado na padronização e na adaptação e não na emancipação. A insuficiência teórico-pedagógica para o enfrentamento dos desafios cotidianos trazidos pela Inclusão reflete uma *práxis* ilusória, conforme Adorno (2023b), cujas ações não têm continuidade e não refletem a autonomia docente.

Consideramos, por fim, que não há *a priori*, um saber específico que contribua ao enfrentamento e superação da impotência demonstrada pelas/os professoras/es, participantes deste estudo, tanto frente à inclusão escolar quanto em sua prática docente. A educação deverá

sim, se constituir da experiência cotidiana na escola pública quando alicerçada nos pilares da emancipação e autonomia da formação docente. Enquanto isso, professoras(es) continuarão temendo os desafios apresentados e, consequentemente, demandando um 'saber' legitimado, capaz de bem orientar o 'fazer' pedagógico COM e PARA as(os) estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública.

Neste sentido, os desafios postos à educação para a inclusão, sobretudo, no que tange a formação, demanda reflexão sobre as concepções de educação e formação elaboradas socialmente e que precisam ser problematizadas cotidianamente: Educar para quê? Para quais finalidades? Ter clareza sobre para onde a educação deve conduzir é passo primordial para promover as respostas educacionais que atendam as necessidades especiais das/os estudantes; para que possibilite a flexibilização do currículo, a autonomia docente. Uma educação democrática humaniza a sociedade e oportuniza experiências ricas que só a diferença e a diversidade proporcionam.

Agradecimentos

Agradeço à Ufam pela liberação para realização do pós-doutoramento e o apoio da Capes.

Referências:

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. Wofgang Leo Maar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a, p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. Educação - Para quê? *In:* ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. Wofgang Leo Maar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b, p.139-154.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. *In:* ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. Wofgang Leo Maar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023c, p.169-185.

ADORNO, Theodor W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. *In:* ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: Modelos Críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 338.

COSTA, Valdelúcia A. da; PINTOR, Nelma A. M. Educação, Formação, Emancipação e Autonomia: as possibilidades do pensamento de Paulo Freire e Theodor Adorno em tempos de crise. *In:* CARNEIRO, Waldeck (org.) **Diálogos com Paulo Freire**: tributo ao centenário do Patrono da Educação Brasileira. Coleção Diálogos com Pensadores da Educação Brasileira. Niterói: Editora Nitpress, 2021, p. 61-77.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da Prisão. Portugal: Edições 70, 2023a,

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023b

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 144.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983 -1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p.78.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 32.

FOUCAULT, Michel. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da FFC:** Foucault: história e destinos de um pensamento. Marília: Unesp Marília Publicações, v.9, n.1, 2000, p. 169-89.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 20 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2022**. IBGE, 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo:** Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015, p.18.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** - UNESCO Digital Library. Escritório em Brasília. 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Wania Ribeiro Fernandes. Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ. Docente na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Líder do Grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD/Ufam).
Contribuição de autoria: autora
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8182491076826479
Valdelúcia Alves da Costa. Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular da Universidade Federal Fluminense. Lider do Grupo de Pesquisa (CNPq) Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar.
Contribuição de autoria: coautora

Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3766561922402070

COMO CITAR
FERNANDES, Wania Ribeiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. Saberes necessários à formação docente: discursos sobre educação inclusiva. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17532, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17532