

A ESCOLA INCLUSIVA E O PERFIL PROFISSIONAL: UMA VISÃO BOURDIANA DA FORMAÇÃO À PRÁTICA OBJETIVA

Rafaela de Oliveira Pereira Penido Burnier¹

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a Educação Especial foi caracterizada como assistencialista sem a preocupação com a ação educativa e considerada por muitos especialistas como impossível de ser efetivada, ou seja, apenas havia o foco no atendimento clínico (Natiely *et al.*, 2020). Atualmente, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma ação social que vai além da formação inicial e continuada nas áreas da educação e da saúde dos agentes participantes, mas que ultrapassa as limitações das relações entre responsáveis, docentes, discentes e a sociedade escolar, principalmente, quando se busca a integração da criança com deficiência na escola regular (Costa, 2020), quer dizer, a inclusão dessa criança no ambiente social escolar.

Delineamos o objetivo deste trabalho como sendo o de discutir os desafios para a prática pedagógica de uma Escola Inclusiva a partir de uma formação deficitária no campo das licenciaturas cuja realidade se apresenta plena em desafios que se espraiam por diversas áreas na teia educativa escolar, principalmente, a inclusiva, além das representações sociais e dos jogos de poder onde, para tanto, trouxemos à baila as reflexões da teoria da ação de Bourdieu que nos premia com os conceitos de *habitus*, que é quando se concerne as atitudes assimiladas pelo indivíduo com influência no seu comportamento, o conceito de *campo*, aqui representado pela ambiente escolar onde acontecem os conflitos em torno do capital social escolar que edifica as ações do dia a dia do indivíduo partindo do pressuposto de que a classe social e a educação teriam influências diretas nas atitudes docentes mantendo as desigualdades sociais, no caso específico, no ambiente da escola inclusiva. A teoria de Moscovici das “representações sociais”, caracterizada por um grupo de conhecimentos, de crenças, de pontos de vista e de comportamentos relacionados a um determinado objeto social por parte do agente

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, Teixeira de Freitas-BA. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia e Psicanálise Clínica. Diretora da Escola do Sítio, Teixeira de Freitas-BA. E-mail: rafaelaburnier@gmail.com

participante da teia escolar, no caso específico, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nóvoa (2019) nos alerta que há um distanciamento entre a formação universitária e a prática pedagógica na realidade das escolas. A contenda a ser encarada pelos atores da Educação Inclusiva perpassa pela constatação das demandas subjetivas, do ajustamento de materiais, do planejamento pedagógico ao perseguir a elucidação de paradigmas sobre a inclusão, além de procurar comover a comunidade educacional a se relacionar com a perspectiva da inclusão escolar (Barbosa *et al.*, 2021), isso tudo mediante uma formação docente deficitária que compromete todo o bojo pedagógico da Educação Inclusiva.

Paulo Freire já pensava a educação a partir de uma perspectiva histórica e reputava-a a sujeitos plenos de sua realidade onde a educação se apresenta como ação libertadora indo na contramão da prática dominadora que ocasiona a negação do ser humano apartado do mundo e da recusa do mundo para com o humano (Esquinsami, 2021), fato que se apresenta na maioria dos ambientes ditos inclusivos. Atualmente, a escola deve, também, iniciar a sua ação pragmática com o objetivo geral focado na inclusão da criança com deficiência no dia a dia escolar em comum acordo com os alunos regulares, além de promover o respeito às diferenças e incitar aos alunos como um todo até porque essa iniciativa incita a comunidade escolar a respeitar e aceitar essas mesmas personalidades (Russo; Pereira, 2020), isto é, a inclusão apresenta como objetivo básico a possibilidade da criança neurodivergente à inserção social.

Dresh (2018) afirma que, atualmente, o ponto nevrálgico da questão da educação inclusiva é a de se entender e movimentar as engrenagens que impulsionam a prática pedagógica em direção a superação das limitações da aprendizagem de humanos que necessitam de determinada ação inclusiva e Barbosa *et al.* (2021) nos alerta para o fato em que a prática inclusiva necessita de interlocução ininterrupta entre as concepções academicistas, a vivência prática e o contexto de cada aluno, além da premência reflexiva, adaptativa e o envolvimento de todos os participantes da teia escolar inclusiva. Portanto, promover a igualdade de perspectivas entre os seres humanos na área da educação é o grande desafio da questão inclusiva, algo que depende do *habitus* dos atores do *campo* escolar, daí que, Bourdieu (2007) nos alerta para o fato aonde o indivíduo que vai de

encontro a um modelo pré-estabelecido de simetria de um padrão sociológico dominador é, em geral, excluído com o que acontece na escola inclusiva.

MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto à metodologia utilizou-se de revisão bibliográfica ao exame da teoria da ação de Bourdieu e de outros pensadores como Nóvoa onde nos amparamos na seguinte perspectiva: a da incumbência docente, pois, modificar o sistema e educação em sistema inclusivo necessita de um trabalho que considere as diferenças e assevere a socialização do conhecimento (Bello *et al.*, 2017).

Os desafios para a prática de uma Escola Inclusiva são grandes e a formação docente não foge a essa realidade plena em desafios. A formação inicial no campo das licenciaturas pode encontrar instituições mal preparadas para a formação integral de um profissional que esteja, minimamente, preparado para o exercício da cátedra professoral, explodindo na escola as deficiências de uma formação desqualificada (Costa *et al.*, 2020). Mais reflexões advêm de tal realidade, ou seja, poderão os alunos com deficiência aguardar a escola se ajustar e os docentes a se habilitarem para a recepção desses sujeitos sociais em seu espaço educativo? Acreditamos que não.

Com o número de matrículas de alunos com deficiência aumentando nos ambientes regulares a partir das políticas públicas inclusivas todos os atores da teia escolar e, principalmente, os professores, se viram fora de um ambiente tranquilo para outro ambiente pleno em indefinições, portanto, o corpo docente encontra-se, em sua maioria, plenos de insegurança para encarregarem-se dos desafios práticos da inclusão na escola regular (Fernandes; Healy, 2015). Refletimos sobre a visão teórica de Bourdieu para nos ajudar a entender a relação entre o ser humano e a sua própria natureza, em especial, no ambiente inclusivo escolar. Bezerra (2017) afirma que a teoria sociológica bourdiana ajuda a entender a engrenagem produtora e reprodutora da discriminação na escola. Bourdieu e Passeron, ainda em 1970, já davam passos para a discussão da inclusão de indivíduos alienados do espaço escolar e deslindam como ocorrem a dominação no ambiente da escola, mas em seu *habitus* interativo com o *campo*, ou seja, esse espaço de lutas sociais pelo poder, quer dizer, a escola (Bourdieu; Passeron, 1992).

Moscovici (1978), nos traz a perspectiva em que os espaços de desenvolvimento do conhecimento e onde acontece a normatização dessa produção, incluindo aqui o senso comum como fazendo parte desse ambiente regulatório, onde a representação social

abarca um grupo de conhecimentos, de crenças, de pontos de vista e de comportamentos relacionados a um determinado objeto social; no caso específico, a inclusão na escola regular. Advindas do dia a dia na vida dos professores as representações sociais se fazem presentes na interlocução entre o sujeito e a sociedade, qualificada pela diversidade e pela intrincada rede de conexões, onde se desenvolvem os conhecimentos relativos à questão inclusiva (Souza, 2020). Portanto, a interlocução entre o aprendizado mútuo do aluno/professor e professor/aluno deve partir do pressuposto em que a formação específica e não generalista para a área da inclusão deveria ser incentivada nos ambientes acadêmicos para formação docente, fato que, atualmente, está longe de ser uma realidade acadêmica, como apontam Abdalla e Almeida (2020) quando apresentam a realidade das universidades brasileiras quanto à visão inclusiva nas escolas marcadas pela referência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), das Diretrizes Nacionais para a Formação Docente (2002 e 2015) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outras referências e afirmam que todos esses parâmetros dizem respeito, principalmente, a uma atenção voltada para a diversidade étnico-racial em detrimento a inclusão dos indivíduos com deficiência.

Entendemos que historicamente a formação inicial de docentes abarca características sociais, políticas, econômicas, culturais que estão em pleno movimento antagônico de conflito e de concordância (Abdalla; Almeida, 2020), onde o profissional docente pode encontrar-se, então, longe da compreensão entre exclusão e inclusão e igualdade e diferença (Matos *et al.*, 2022), fato que o irá afastar da prática inclusiva. Portanto, na formação estruturante quando da falta de entendimento do futuro professor quanto ao significado social e humanista para a efetivação da aprendizagem do aluno com deficiência, em sua formação inicial ou continuada, que deveria ser parte requerida e prioritária nos ambientes acadêmicos, ou melhor, aquilo que é imprescindível para o futuro educador ser estimulado a se apropriar da relevância humanista e da práxis docente inclusiva. Bourdieu (1989) reflete sobre a permissão que se concede ao professor regente para a elaboração de um discurso político proporcionando uma troca unilateral do pensamento subjetivo sem resposta objetiva, ou seja, o *poder simbólico* agindo no ambiente escolar afastando a possibilidade inclusiva do seu escopo acadêmico. Daí que, dependendo do entendimento, político, social, econômico e cultural, daquele que se acredita legítimo em sua posição de domínio, poderemos nos deparar com o afastamento de toda uma práxis inclusiva naquele ambiente escolar.

Os desafios para a prática educativa numa Escola Inclusiva são grandes e a formação docente não foge a essa realidade plena em desafios até porque a formação inicial no campo das licenciaturas pode encontrar instituições mal preparadas para a formação integral de um profissional que esteja minimamente preparado para o exercício da cátedra professoral, explodindo na escola as deficiências de uma formação desqualificada (Abdalla; Almeida, 2020). Políticas formativas deficientes que promovem uma formação docente frágil nas mais variadas áreas e, principalmente, no segmento da inclusão escolar (Bedendo *et al.*, 2022), somados a indicativos que apresentam entre as causas que são capazes de serem controladas através da política educacional, o educador é o que tem a maior força na performance do discente, ou seja, o atributo da aquisição do conhecimento precisa do predicado subjetivo do professor (MEC, 2017), fica então, caracterizada a necessidade de se preparar o docente para a sua cátedra funcional afim de estimular a sua autoestima para o encontro com a realidade objetiva das escolas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendendo que as políticas afirmativas apontam na direção da inclusão escolar e a formação dos professores em direção oposta, compactuamos com o pensamento de Nóvoa (2019) quando afirma que historicamente os ambientes de terceiro grau mostram uma profunda indiferença em liame à formação de professores e que para áreas do Ensino Fundamental essa perspectiva aconteceu até recentemente. Para confirmar o pensamento do teórico Rodrigues *et al.* (2022) pesquisaram e entenderam que não houve publicações que debatessem a formação docente voltada para a inclusão educativa no ano de 2021, distanciando assim a possibilidade de se discutir sobre a importância da formação inicial docente e as suas características próprias, enveredando então em direção a uma formação deficiente. Portanto, percebe-se que pouca coisa mudou desde a assertiva de Nóvoa em 2019. Oliveira e Chacon (2017) observam que se faz necessário uma formação inicial melhor, mas efetivada de uma maneira distinta. Pacheco e Inês (2022) advertem para o fato de se humanizar as práticas de resolução educacional deve estar voltada para a inclusão, as suas diferenças e o que pode haver de igualdade, pois, deve-se encontrar no currículo todos os componentes para o distanciamento da desigualdade existente.

Bourdieu (1978) caracteriza essa ação dominadora da classe dominante como sendo a reprodução do capital cultural acumulado e absorvido sendo originário, ou seja,

inato do sujeito dominante com o objetivo da manutenção da ordem social, ou seja, ao "racismo da inteligência", aquele instrumento de afastamento da formação adequada do corpo docente no âmbito da inclusão escolar pela maioria das universidades. Essa realidade teórica é traduzida pela insegurança da maioria dos professores no momento de assumir a regência de uma sala inclusiva.

O professor recém-formado num curso com deficiências curriculares não estaria apto a exercer a sua função docente em um ambiente inclusivo. Para tanto as instituições de formação superior devem se atentar para dar respostas para essa realidade. Podemos sugerir que as instituições formativas iniciassem pela elaboração de currículos universitários voltados diretamente para a questão da educação inclusiva, objetivando desenvolver um sentimento de superação dos limites subjetivos da baixa autoestima dos formados que cria no ambiente escolar tantas dúvidas e tantas limitações; e não uma abordagem generalista como é realizada na atualidade na maioria dos centros de formação acadêmica. Santos (2024) aponta que existem escolas no Brasil onde a inclusão é elemento fulcral e onde a formação de professores é algo fundamental apontando para o fato em que a formação inicial deve ter um grau de importância alto, mas que a formação continuada é que é o caminho a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de preparar docentes capacitados em observar os seus alunos de modo singular, perceber as suas demandas e se sentirem preparados para romper os limites subjetivos, sociais e pedagógicos que irão encontrar, num dever de constructo e desconstrução da sua práxis pedagógica, é muito grande. Reconhecemos que despertar o entendimento daqueles que decidem os rumos do conhecimento nas universidades formativas, que podem e devem estar em um momento de discussão e elaboração de um caminho voltado para a real inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares. Entendemos, então, que a maioria dos centros de formação em licenciaturas não dispõe de uma formatação curricular que premie em sua plenitude a demanda para uma formação docente direcionada para a questão específica da inclusão nas escolas regulares, onde os alunos com deficiência interagem com os outros alunos. Sem contar que a grande parte dos professores se apresenta insegura para o exercício docente. Daí que, há a necessidade epistemológica e social nos ambientes acadêmicos de formação inicial e continuada para que se perceba a necessidade de realizarem o processo instrutivo de modo factual e

específico para que a escola inclusiva cumpra de modo real a sua práxis pedagógica a partir de professores conscientes da sua função educativa e autoconfiantes na sua ação pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão; Escola Inclusiva; Formação Inicial e Continuada.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.; ALMEIDA, P. C. A. Formação de professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 575-596, 2020.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRAI, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BEDENDO, H. G.; MOTA, J. R.; SAMPAIO, J. D. B.; MENEUCUCCI, M. R. A.; ARAUJO V.; MENDONÇA, S. R. D. Ensaio sobre a formação docente para a adversidade: docência e inclusão. **Revista Docent Discunt**, v. 3, p. 67-78, 2022.

BELLO, M. M. S.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RIBEIRO, J. A. G. Inclusão: concepções dos docentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 689-704, 2017.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2007.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 1989.

BOURDIEU, P. **O Racismo da Inteligência**. Intervenção no colóquio do MRAP, publicada em Cahiers Droit et Liberté, em maio de 1978.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

COSTA, N. **Escola Inclusiva: para Quem?** São Paulo: Dialética. 2022.

COSTA, V. B. V. B.; ROCHA, L. P.; LIMA, A. M. L. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica UBM**, ano XXV, v. 22, n. 42, p. 66-84, 2020.

DRESH, F. **Teoria e Prática da Neuropsicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil. 2018.

ESQUINSAMI, R. S. S. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 277-288, 2021.

FERNANDES S. H. A. A.; HEALY L. H. Cenários multimodais para uma Matemática Escolar Inclusiva: Dois exemplos da nossa pesquisa. In: XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática (XIV CIAEM-IACME), 2015, Chiapas. **Anais...** Chiapas, México: 2015.

MATOS, M. S.; MELO, L. C. B.; SANTOS, S. F. Educação Inclusiva e Educação Especial: uma análise necessária na formação docente. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e569111234965, 2022.

MEC. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília 2017.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NATIELY, L.; BEZERRA, V.; ANTERO, F. K. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. In: VII Congresso Nacional de Educação (edição online). **Anais...** [online]. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu---edicao-online> > 2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 14, p. 45-65, 2017.

PACHECO, J. A.; INÊS, H. Para uma decisão curricular distribuída, pedagógica e inclusiva: um olhar centrado na diversidade e na inclusão. Um olhar centrado na diversidade e na inclusão. In: M. MELEK, M.; FORTUNATO, S. (Orgs). **A Educação no Brasil e no Mundo – Prioridades e Desafios**. Estudos de Homenagem à Prof.^a Dr.^a Naura Syria Carapeto Ferreira. p. 83-100, Curitiba: Editora CRV. 2022.

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. [online]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>> 2023.

RODRIGUES, C. S. D.; SILVA, S. C.; ROCHA, L. P.; NAVES, R. M.; DOMINGUES, I. M. C. S. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

RUSSO, L.; PEREIRA, L. P. **O Processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência Através da Educação**. São Paulo: Instituto Paradigma. 2020.

SANTOS, I. R. **Educação Inclusiva é o Maior Pleonasmo**. Diário do Nordeste. 28 de abril de 2024.