



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Alves da Costa, Valdelúcia

Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na
práxis pedagógica

Revista Educação Especial, vol. 28, núm. 52, mayo-agosto, 2015, pp. 405-416

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica

*Valdelúcia Alves da Costa**

Resumo

Considerando resultados de pesquisa, este texto tem por objetivo problematizar a formação de professores e sua relação com a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que analisa os desafios à experiência teórica na práxis pedagógica inclusiva. Tanto a problematização quanto a análise se voltam a uma questão central: mesmo considerando os avanços contemporâneos nos processos de formação de professores em prol da educação inclusiva, ainda é necessário desenvolver a formação docente em sua dimensão teórica, na superação da pseudo ideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino sejam pensados como um fim em si mesmos, como também suficientes no enfrentamento e superação dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como sendo limites humanos. Esta práxis pedagógica banaliza e/ou nega a demanda humana por uma formação teórica, que possibilite tanto o pensar quanto a atuação político-investigativa contrária à segregação de alunos com deficiência na escola pública e nas demais instâncias sociais. Admitir essa perspectiva formativa, pela experiência teórica, contribuirá na humanização dos professores e dos alunos, com e sem deficiência, ao se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes, presentes na escola pública.

Palavras-chave: Formação de Professores e Educação Inclusiva; Experiência Teórica e Práxis Pedagógica.

* Professora doutora da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Teacher education and its relation to inclusive education: challenges to theoretical experience in pedagogical praxis

Abstract

Considering research results, this paper aims to problematize teachers formation and their relationship with inclusive education, while analyzing challenges to theoretical experience in inclusive pedagogical praxis. Both problematic regarding analysis, turn to a central question: even considering recent advances in processes of teacher formation towards inclusive education, it is still necessary to develop teacher formation in its theoretical dimension, in overcoming pseudo idea that teaching praxis and canonical methods of teaching, to be thought of as an end in themselves, but also sufficient in confronting and overcoming social limits, imposed historically to teachers as human limits. This pedagogical praxis trivializes and / or denies human demand for theoretical formation, which enables both thinking about political investigative role opposed to segregation of students with disabilities in public school and in other social instances. Admitting this formative perspective, by theoretical experience will help in the humanization of teachers and students with and without disabilities, to counter domination and social unconsciousness, marks of class society, attending the public school.

Keywords: Teacher Education and Inclusive Education; Theoretical Experience and Pedagogical Praxis.

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamen-
to de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que
pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em
seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham
apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da
práxis. (ADORNO, 1995, p. 211).

A formação de professores em sua dimensão teórica e os desafios da práxis pedagógica

Mesmo considerando os avanços observados no cenário educacional brasileiro, como o crescimento da matrícula na Educação Básica, o aumento da oferta e acesso aos cursos de licenciaturas nas Universidades públicas, não necessariamente isso vem promovendo, na mesma proporção, desenvolvimento da qualidade da educação e da formação docente no Brasil, com vistas à consolidação das políticas públicas de educação inclusiva, como identificado em estudos de Costa (2012a; 2011; 2010).

Ainda é urgente desenvolver a formação de professores em sua dimensão teórica, posto que 'a aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis', como afirmado por Adorno, com vistas à superação da pseudo ideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino possam ser pensados e admitidos como um fim em si

mesmos, e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como sendo limites humanos decorrentes das deficiências cognitivas, físicas e sensoriais dos alunos. Esse fazer pedagógico banaliza e/ou nega a demanda humana por uma formação teórica que possibilite uma atuação investigativa e política contrária à reprodução social da lógica capitalista da produção na escola, posto que, como afirmado por Vargas (2012a, p. 197): “Ahora bien, se menciona esta contradicción, a partir de identificar al término *formación* com propósitos que van más allá de alcanzar el manejo de información, de operación irreflexiva y funcionalidade sistémica”.

Admitir essa perspectiva formativa, pela experiência teórica, contribuirá na humanização dos professores e alunos, com ou sem deficiência, ao se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes, posto que, segundo Adorno:

Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa. (ADORNO, 2002, p. 121).

Capacidade criativa que demanda uma formação teórica para além da reprodução de modelos pedagógicos, que se volta mais à adaptação social do que à emancipação e o livre pensar dos professores. Quanto a isso, é importante refletir sobre a concepção inicial de educação para Adorno:

Evidentemente não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. 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. (ADORNO, 2000, p. 141-142).

Daí a importância da formação teórica dos professores, que contribuirá sobremaneira para que assumam com autonomia sua função política e investigativa em seu conceber e fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, e na tomada consciente de decisões tanto na elaboração quanto na execução de seu planejamento pedagógico, posto que, como defendido por Adorno:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores

que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 2000, p. 142).

Esses “outros planos muito mais profundos” podem ser pensados tendo como eixo central a formação que tenha como estatuto de centralidade a autonomia docente e o livre pensar, para que os professores possam admitir, de maneira consciente e responsável, o comando de suas próprias vidas e de seu planejamento pedagógico, em prol de uma educação que contribua também à autonomia de seus alunos, independentemente de suas deficiências e diferenças de aprendizagem. Para tal, há de se refletir sobre a formação de professores sob a égide da teoria, fundamento de um pensar e de um fazer docente com autoria, originalidade e, como proposto por Vargas (2012b, p.13), considerando:

[...] situaciones problema, de reflexión, de lectura que lleven al análisis profundo de la problemática y a la reflexión introspectiva de las y los participantes, se logren descubrir en sus resistencias, debilidades, como potencialidades con respecto al conflicto educativo em el que se está inmerso [...]. (VARGAS, 2012b, p. 13).

Isso é, um processo de formação teórica que contemple a autonomia no longo prazo, e não somente de maneira circunstancial para o alcance de um determinado objetivo do fazer docente. Formação teórica pode ser pensada como uma concepção de vida, envolvendo suas diversas dimensões, como a psíquica, social, cultural, histórica e laboral, àquela que possibilite o livre pensar e, conseqüentemente, o decidir sobre a própria vida e o fazer docente no contexto social vigente, com vistas a sua diferenciação favorável à inauguração da própria humanidade e dos alunos na escola pública.

Experiência teórica na formação de professores – Para quê?

Afirmar que a formação de professores, necessariamente, demanda fundamentos teóricos, remete à problematização da práxis. Adorno, ao problematizar a práxis, afirma que:

[...] enquanto essa promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ele mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória. (ADORNO, 1995, p. 202)

A “práxis ilusória” é percebida no fazer docente baseado em modelos pedagógicos heterônomos, que obstam uma práxis com possibilidades de “guiar os homens para fora do fechamento em si”, como também afirmado por Adorno:

Mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receber entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia, segundo Platão, que sabia do que estava falando? A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo. (ADORNO, 2000, p. 72).

Isso posto, Adorno, explicita sua crítica ao:

[...] pragmatismo norte-americano que, ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o seu feito prático, útil, do conhecimento. Mas se, no final, a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa à imanência do sistema. A teoria só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam. (ADORNO, 1995, p. 202-203).

Em atenção à crítica de Adorno ao ‘pragmatismo norte-americano, presente no processo de formação docente, tanto na inicial quanto na pós-graduação, urge discutir a necessidade e importância fundamental da experiência teórica na formação de professores em seu estatuto de centralidade e em seu caráter fundamental de uma formação como direito humano, que historicamente tem sido banalizado e, até mesmo, justificado, como se fora possível admitir um “sempre foi assim”. Então, “para que mudar?”, para que atender as demandas por uma formação que se volte à inclusão à humanização dos alunos e ao fortalecimento da possibilidade de uma outra sociedade, mais justa e humana?

A crítica de Adorno à formação aproxima-se ao pensar de Bobbio, diante da ambiguidade da história, ao afirmar:

[...] também eu creio que um dos poucos, talvez o único, sinal de um confiável movimento histórico para o melhor seja o crescente interesse dos eruditos e das próprias instâncias internacionais por um reconhecimento cada vez maior, e por uma garantia cada vez mais segura, dos direitos do homem. Um sinal premonitório não é ainda uma prova. É apenas um motivo para que não permaneçamos espectadores passivos e para que não encorajemos, com nossa passividade, os que dizem que ‘o mundo vai ser sempre como foi até hoje’; estes últimos – e torno a repetir Kant - ‘contribuem para fazer com que sua previsão se realize’, ou seja, para que o mundo permaneça assim como sempre foi. Que não triunfem os inertes! (BOBBIO, 2004, p. 128).

Estudos sobre formação de professores e educação inclusiva (COSTA, 2012a; 2012b) demonstram os desafios postos ao fazer pedagógico inclusivo frente às previsões dos inertes quanto ao que “o mundo vai ser sempre como foi até hoje”. Posto que a formação de professores caracteriza-se como heterônoma e voltada exclusivamente à práxis utilitarista, tornando-se reducionista e com ênfase nos recursos pedagógicos e/ou didáticos para desenvolver as atividades docentes, como também a dependência de outrem sobre o que fazer na sala de aula, para que a educação escolar “permaneça assim como sempre foi”, ou seja, discriminadora, conteudista, reducionista, cindida e desvinculada da demanda humana de alunos e professores.

Quanto a isso, Adorno, afirma que:

[...] quando a práxis, encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia. Existe, em relação a isso, um sinal infalível: o trancar-se automaticamente à pergunta ‘O que fazer?’, respondendo a qualquer argumento crítico, antes mesmo que tenha sido expressado, que dirá entendido. Em nenhuma parte, é tão flagrante o obscurantismo da mais recente aversão à teoria. O indivíduo deve entregar-se ao coletivo; como recompensa pelo ato de saltar ao ‘melting pot’, promete-se-lhe a graça de pertencer ao grupo. Os fracos, os angustiados sentem-se fortes quando andam de mãos dadas. (ADORNO, 1995, p. 226).

Assim, ao “entregar-se ao coletivo”, os professores perdem a oportunidade de viver a experiência teórica em seu processo de formação e atuação docente, sabendo-se que, como afirmado por Adorno:

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas. (ADORNO, 1995, p. 212).

A teoria não se permite objetivar aprioristicamente. Antes, demanda uma experiência intelectual para sua diferenciação em práxis autoral. Quanto a isso, Adorno destaca:

Cada argumento é recortado sob medida para uma intenção, sem que se leve em conta a sua solidez. Mal se escuta o que diz a outra parte; quando muito, para poder replicar com fórmulas estereotipadas. Ninguém que fazer experiências, se é que ainda se é capaz de estar aberto a elas. (ADORNO, 1995, p. 216).

Consequentemente, a substituição dos fins pelos meios, na educação inclusiva, substitui, também, a possibilidade de se viver a experiência teórica no processo de

formação humana e docente, obstando a práxis emancipadora. Sobretudo, devido ao aligeiramento e à banalização das possibilidades dos professores experienciarem teoricamente sua formação junto com os alunos considerados deficientes. Portanto, indivíduos não previsíveis pelos modelos pedagógicos heterônomos. Considerando essas circunstâncias, cabe a questão: é possível uma práxis não repressiva na atuação docente?

Quanto a essa questão, Adorno (1995, p. 223) é enfático ao problematizar: “Isso só pode ser descoberto, se é que é possível, através da teoria, e não por outra via”. Em sendo possível uma práxis “pela teoria”, cabe aos professores, em seu processo de formação:

- Elaborar seus próprios conceitos, abrindo mão da supremacia dos meios hegemônicos e canônicos sobre os fins e objetivos da educação e da formação;
- Admitir para si uma formação teórico-filosófica que não tenha em vista sua aplicação imediata e, por isso, se torne a que terá maior probabilidade de ser profícua como práxis;
- Enfrentar e/ou superar o pensar estereotipado produzido pela práxis utilitarista, reducionista e cindida no trabalho docente;
- Admitir a experiência teórica como antídoto contra a manutenção e reprodução de modelos educacionais heterônomos;
- Permitir visibilidade social à sua condição de indivíduo livre pensante e produtor de conhecimento por intermédio de uma práxis docente que produza teoria e vice-versa.

Então, considerando esses pressupostos, questiona-se:

- Para que apoiar os professores em seu processo de formação, atribuindo à teoria um estatuto de centralidade?
- É possível superar os aspectos históricos, socioculturais, pedagógicos e as atitudes docentes que ainda permitem uma formação cindida entre teoria e práxis?

Essas questões remetem às características da formação de professores, identificadas em estudos de Costa:

[...] ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e práxis obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, voltada à adaptação ao mundo do trabalho; ênfase na dimensão conteudista disciplinar. (COSTA, 2012a, p. 95).

Portanto, a formação de professores vigente é a predominantemente voltada à adaptação, à reprodução social e ao mundo do trabalho, caracterizando-se por ser:

– Padronizada: com base em modelos pedagógicos hegemônicos, aprisionados dos alunos em ações previamente estabelecidas, tendo por objetivo a adaptação e reprodução social;

– Homogeneizadora: não considerando a diversidade e demanda por autonomia nem dos alunos, nem dos próprios professores;

– Alheia ao contexto sociocultural e histórico: obstando a elevação do nível da consciência, apta a identificar e problematizar os limites sociais que obstam a formação para o livre pensar;

– Conservadora: contribuindo à reprodução de uma práxis sem autoria; ao ensino tradicional e meramente conteudista, sem contextualização e problematização do contexto social; sem diferenciação autoral; repleta de estereótipos resultantes da adoção de ‘modelos ideais’; com condições que favorecem a manifestação do preconceito em relação aos alunos com deficiência, considerados como desviantes do padrão ideológico de normalidade.

As características da formação de professores apresentam e agigantam os desafios postos à inclusão escolar, que são predominantemente:

1. Universalização da educação com qualidade e sustentabilidade nos sistemas locais e na totalidade dos níveis de ensino;
2. Promoção da autonomia das escolas públicas e dos profissionais da educação;
3. Formação de professores para além dos recursos técnicos e modelos educacionais heterônomos, hegemônicos e canônicos;
4. Conscientização dos limites da sociedade de classes e da existência do preconceito em suas distintas dimensões, ou seja, histórica, cultural e psíquica;
5. Enfrentamento dos limites sociais que obstam as mudanças nos processos acadêmicos na formação de futuros professores, como também seu caráter conservador mediante a experiência teórica, problematizadora, crítica e reflexiva sobre as concepções filosóficas, os fins da educação e práxis docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, na busca da superação do currículo e dos métodos de ensino heterônomos, que enfatizam os conteúdos sem sentido para a vida dos professores e alunos com e sem deficiência na escola pública.

Os desafios postos à educação e, conseqüentemente, à formação de professores remete a Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe

no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2000, p. 143-144).

Refletindo sobre os desafios postos à educação para a consciência e a racionalidade, sobretudo, por intermédio da formação teórica centrada em seu potencial emancipatório, no livre pensar dos professores, e em consideração às demandas sociais, destacam-se as concepções de formação de professores e gestores da educação preconizadas pela ANFOPE (2002, p. 43-44):¹

1) A formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação;

2) A compreensão de teoria e práxis, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;

3) A gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, consequentemente, centralizadora e excludente;

4) O compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sócio-políticos e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;

5) O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central da atuação política;

6) A avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

As concepções propostas pela ANFOPE representam mais desafios à formação de professores. Posto que, segundo Crochík:

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo. (CROCHÍK, 2005, p. 42).

Não negando, mas possibilitando a reflexão como capaz de tornar possível a diferenciação entre “o eu do mundo externo”, Costa (2010, p. 531) destaca que “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para

que possam refletir sobre a própria práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.”

Nessa perspectiva, são vislumbradas condições ao desenvolvimento da autonomia docente e de identificação com os alunos, com e sem deficiência, por intermédio da reflexão crítica que oportuniza a experiência teórica, o reconhecimento e acolhimento da diversidade humana e cultural no combate à barbárie na escola, representada pela adaptação e reprodução social de modelos pedagógicos heterônomos, contrapondo-se à banalização da formação e da práxis docente dos professores.

Para tal, faz-se necessário avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de “formação” que “prepara” e/ou “instrumentaliza”, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola. Escola na qual a alienação da formação teórica seja enfrentada e problematizada pela educação em suas dimensões política, social, histórica e humana.

Em relação a questão da formação docente, tendo como eixo central a pesquisa, Vargas destaca a importância da necessidade do coletivo representado pelos professores:

[...] disponerse ha reflexionarse, a reconocer las propias posibilidades, y debilidades y, convertirlas en retos, en nuevos fines, en atreverse a configurar un nuevo proyecto de vida personal y profesional. Proyecto de vida y desarrollo profesional que tendrá más viabilidad si el proyecto institucional está en correspondencia con el proyecto de vida y desarrollo profesional de quien participa en una interacción dialógica en los espacios de actualización y superación profesional. (VARGAS, 2012b, p. 12).

Assim, a formação é o mesmo que se dispor à reflexão, a reconhecer-se como capaz de identificar e enfrentar os desafios de um projeto de educação com vistas ao desenvolvimento social e humano de longa duração e, não em seu caráter imediatista e aligeirado, com maior probabilidade de obstar a consciência verdadeira, termo kantiano, do que contribuir para “configurar un nuevo proyecto de vida personal y profesional”.

Formação de professores, sua relação com a educação inclusiva e os desafios à experiência teórica na práxis pedagógica: Reflexões Finais

Embora as condições sociais objetivas, vigentes na sociedade contemporânea e presentes na formação de professores, sejam contrárias à experiência teórica, mantendo a cisão entre indivíduo x sociedade e teoria x práxis, a possibilidade de modificá-las sempre esteve (e está!) presente na vida cotidiana, acadêmica e profissional - tomara não permitindo o atrofiamento da fantasia -, como afirmado por Adorno (2002) e,

assim, a vida e a formação não se tornem mera resignação. Antes, a resistência poderá marcar a trajetória formativa de professores na sociedade sob a égide do capital.

Sem dúvida, admitir essa perspectiva formativa pela experiência teórica contribuirá na humanização de professores e alunos, por se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes. Daí, ser fundamental contribuir à formação teórica de professores tanto para a resistência quanto para a autonomia da práxis docente e da capacidade criativa de narrar experiências. Por quê?

Porque, para Adorno (1980, p. 146): “Narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer e justamente isso é impedido pelo mundo administrado pela estandarização e pela mesmidade”. Assim, é possível afirmar o pensamento de Eco (2001, p. 89) quanto a: “Ter sonhos, utopias, fantasias, lembranças, memórias, inventar histórias nas quais somos os primeiros a acreditar e narrá-las é uma necessidade primária, perfeitamente intrínseca à vida do homem”.

Finalizando, se a questão apresentada por Adorno (1995), no início deste texto, quanto à impossibilidade de se “exigir de uma pessoa que ela voe”, manteve-se até aqui, e em não sendo “possível receber entusiasmo”, como afirmado por Platão, penso que a resposta, “embora continue não sendo tão simples”, pode ser encontrada, pelo menos circunstancialmente, em Manoel de Barros (2001), poeta mato-grossense, ao responder sobre o que para ele é fazer poesia: “Fazer poesia é voar fora da asa”, ou seja, esse é o maior desafio posto à formação de professores – a possibilidade de “voar fora da asa” – que é o mesmo que viver experiência teórica, é o livre pensar. É para isso que nossa energia intelectual e psíquica deve se voltar!

Referências

- ADORNO, T. W. Tempo livre. In: **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 112-127. Coleção Leitura.
- _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 202-229.
- _____. **Posição do narrador no romance contemporâneo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os pensadores: textos escolhidos.
- BARROS, M. de. O que é fazer poesia. In: **Eu & Valor Econômico**, 26, 27 e 28 de out., São Paulo, São Paulo, 2001, p. 17-19.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. In: MIRANDA, T. G. & GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 89-110.
- COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. In: **Revista Debates em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: UFAL, v. 3, n. 5, jan./jun. 2011, p. 49-62.
- _____. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da; CARVALHO, M. B. W. B. de (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010, p. 121-144.
- CROCHÍK, J. L. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.
- ECO, U. **Baudolino**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VARGAS, R. S. Mito o realidad: la asesoría como formación – una reflexión hermenéutica analógica. In: RIVAS, L. E. P. (Compilador). **El conocimiento actual 1**. México: Publicaciones Académicas CAPUB, 2012a, p. 193-201. Colección diálogos y saberes.

_____. Acompanhamento formativo: ¿qué connotaciones tiene en procesos de formación docente? In: CARVALHO, M. B. W. B. de; COSTA, V. A. da; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto x CAPES, 2012b, p. 11-19.

Nota

¹ Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: Construindo um projeto coletivo”, ocorrido em Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

Correspondência

Valdelúcia Alves da Costa – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Av. Visconde do Rio Branco, s/n. Gragoatá, CEP: 24000-021 – Niterói, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: valdelucia2001@uol.com.br

Recebido em 03 de julho de 2014

Aprovado em 06 de novembro de 2014