



4822 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CULTURAL: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Erika Souza Leme - UFF - Universidade Federal Fluminense
Valdelúcia Alves da Costa - UFF - Universidade Federal Fluminense
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERJ

FORMAÇÃO CULTURAL: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Resumo

Neste trabalho apresentamos os resultados da pesquisa de doutorado em educação desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, agraciada com Bolsa Nota 10 da FAPERJ, cujo objeto de estudo foi a formação cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UFF. Estabeleceu-se como problema de estudo a relação da formação cultural com a educação inclusiva com vistas à formação humanizadora, indo de encontro aos ditames da racionalidade técnica, que opera com a redução da razão à sua dimensão instrumental, cuja centralidade é o caráter de utilidade. Os resultados obtidos revelam o quanto a formação cultural contribui à resistência e à dominação dos métodos canônicos de ensino possibilitando a docência sensível às diferenças e, conseqüentemente, inclusiva. Esses resultados são significativamente relevantes no contexto social e político contemporâneo, posto que a formação cultural, oferecida nos cursos de licenciaturas, assume relevância contra a reprodução de práticas docentes baseadas em modelos que contribuem mais à exclusão do que à inclusão e ao combate à violência.

Palavras-chave: Formação Cultural e Docente; Experiência e Emancipação; Educação Inclusiva.

Introdução

Os limites sociais, inerentes à sociedade de classes, por intermédio de suas dialéticas contradições, permitem sua problematização no atual momento sócio-histórico. Assim, o cerne deste estudo se voltou à seguinte questão central: O que significa formação cultural como componente da formação docente na perspectiva da educação inclusiva na contemporaneidade? Nessa perspectiva, problematizamos a cisão entre indivíduo e sociedade, para que se torne possível criar condições à emancipação na formação do indivíduo.

De modo que “A educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições” (CROCHÍK e CROCHÍK, 2008, p. 147). A guinada substancial para as demandas humanas se apresenta com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948, artigo 1o), ao defender que “Todos os homens nascem iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Se, por um lado a construção dos Direitos Humanos engloba aspectos políticos, sociais e culturais complexos e de interesses de Estados, por outro, sua magnitude está no fato histórico de reconhecer que a totalidade dos seres humanos é digna de gozar de direitos e princípios humanitários, como o de liberdade, de justiça e dignidade.

Nesse sentido, a referida Declaração representa uma possibilidade emancipatória universal e, ao mesmo tempo, do indivíduo; daí sua inserção no cuidado quanto ao acesso aos mecanismos e dispositivos legais que afirmam a pertença à humanidade, tais como a educação e a formação cultural, nos seguintes termos:

Artigo 26

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Artigo 27

§1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

Os artigos 26 e 27, em destaque, apresentam-se como ponto nodal da articulação entre a educação inclusiva e a formação cultural. Sobremaneira, tal perspectiva representa significativos desafios na consolidação da educação como direito e sua efetivação em práticas sociais que se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações possibilitando uma aproximação pacífica entre os povos.

Pelo exposto, cumpre ressaltar a afirmativa de seu preâmbulo de que “O desprezo e o desrespeito pelos direitos

humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade” (UNESCO, 1948). Tais princípios são a base fundante da educação inclusiva que também luta contra a violência, seja em sua forma mais objetivamente visível, seja em suas formas mais sutis, tais como, a manifestação do preconceito e do *bullying*, ao propor a educação colaborativa e democrática, não fortalecendo a competição e as hierarquias como caminho PARA e A formação do indivíduo, materializando uma forma de resistência contra as práticas violadoras dos direitos humanos.

Entretanto, outros valores se interpuseram e o que era para ser um fim em si mesmo passa a ser um meio, ou seja, o direito universal à educação se transformou em um instrumento com vistas à consecução de fins alheios, por exemplo, desenvolver competências e habilidades voltadas ao desempenho de serviços, com o intuito de atender às supostas demandas do mundo do trabalho e não as humanas, como salienta Crochík (2009, p. 43): “Se as necessidades são historicamente criadas, nos últimos tempos, elas quase não têm mais relação com a necessidade de o homem se tornar homem, isto é, poder se valer de produtos materiais e espirituais que o levem a viver uma vida civilizada”.

A escola, ao dar primazia à eficiência do indivíduo, ainda que importante, reproduz uma hierarquização que qualifica os indivíduos em mais ou menos aptos, fortalecendo a segregação, a manifestação do preconceito e contribuindo à exclusão social. Assim, a lógica instrumental, que forja a sociedade do esclarecimento, prima pela especialização e, portanto, afasta o sujeito do objetivo, silenciando-o. No caso da educação inclusiva, essa separação propicia a ênfase no “como fazer”, prevalecendo a técnica em detrimento à dimensão da experiência humana, quando o foco deveria ser o “para quê”:

O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “*operation*”, o procedimento eficaz [...]. No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.18).

Incluir nessa perspectiva significa controlar o outro, dominar seus impulsos, a fim de que se torne previsível. Tal propósito está implícito nas narrativas de muitos professores quando afirmam que “não sabem o que fazer”, que “não estão e não foram preparados para lidar com as diferenças dos alunos”.

No afã de dar conta de tudo, se fortalecem os modelos idealizados, produzindo uma vida danificada, que revela em si as fragilidades da contemporaneidade, tendo em vista que:

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fosse uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento (ADORNO, 2010, p. 33).

Com efeito, os elementos de racionalidade técnica da sociedade administrada consolidam sua dominação por meio da universalização da mente, denominada por Marcuse (1998) de “pensamento unilateral”. Desse modo, a possibilidade de controle se vincula à capacidade que o sistema possui de eliminar as diferenças e, conseqüentemente, de anular as possibilidades de realização do indivíduo. A vida danificada comprime o indivíduo numa “massa amorfa e maleável”, na “coletivização do mundo” (ADORNO, 1951, p.131).

Tal problemática, para Adorno decorre da crise da formação cultural na sociedade capitalista, por se tratar de uma formação que mantém a alienação do trabalhador, mesmo que esse tenha sido educado (escolarizado/instruído). Caracterizando, desse modo, a “pseudo” ampliação democrática da cultura e do conhecimento, em que uma das conseqüências desta é solapar a possibilidade de viver experiências formativas, isso porque “A indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter de enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência” (CROCHÍK, 2006, p.24).

Assim, a formação, que deveria voltar-se para desenvolvimento do espírito crítico, da resistência ao que está posto, capaz de conduzir à emancipação, reifica e rompe com as possibilidades da experiência formativa. Nas palavras de Adorno (2010, p. 148) “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”.

A análise acurada de Adorno aponta para a reflexão acerca dessas limitações, da reificação da experiência: “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução dos mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. (Idem, p.150). Mas, o que significa estar apto à experiência? Adorno (2010, p. 151) indica que:

Mas, aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

No aforismo intitulado *Instituição para surdos-mudos*, Adorno (1951) problematiza que o empobrecimento da capacidade de realizar experiências atingiu de tal modo a humanidade, a ponto de as pessoas não serem mais capazes de se relacionar. E a escola tem o seu quinhão nessa formação, por ter se tornado um ambiente asséptico, que produz o esvaziamento do sentir, por estar presa aos objetivos instrumentais.

Desse modo, a relação entre experiência e pensamento se resume a conceitos e fórmulas previamente estipuladas que oprimem a liberdade de expressão: “No sistema omniabarcante, a conversação torna-se ventriloquismo, as palavras no seu conjunto, assemelham-se às fórmulas que outrora se reservavam para a saudação ou para a despedida” (ADORNO, 1951, p.128). Esse distanciamento está presente no discurso cotidiano do “*oi, tudo bem?*”, que expressa a superficialidade das relações humanas:

Enquanto as escolas treinam os homens no discurso [...] os instruídos tornam-se cada vez mais mudos. Podem dar

conferências, cada frase qualifica-os para o microfone diante do qual se postam como representantes da média, mas estanca-se lhes a capacidade de falarem entre si. Esta supunha a experiência digna de se comunicar, a liberdade na expressão, a independência e, ao mesmo tempo, a relação.

Como adverte Horkheimer (2013, p.103) “Nossa espontaneidade foi substituída por uma disposição do espírito que nos obriga a descartar-nos de qualquer emoção ou ideia que possa diminuir nossa atenção às exigências impessoais que nos assaltam”. Portanto, trata-se de uma vida danificada de uma formação miserável, de modo que “A espontaneidade e a objetividade no tratamento dos assuntos desaparecem mesmo no círculo mais íntimo” (ADORNO, 1951, p.120). De modo que “A rigidez cadavérica da sociedade se estende até a célula da intimidade, que se julgava protegida contra ela” (Idem, p.121).

A vida esvaziada de conteúdo e sentido faz parte da sociedade de massa, de consumo, da técnica e da coisificação que não dá trégua ao indivíduo. Assim, na contemporaneidade não há ‘tempo livre’^[1] para se pensar, se sentir, se ouvir e, até mesmo, se relacionar. Indubitavelmente, o sentir expressaria o limite entre a vida e a coisa, daí a experiência ter o potencial de compreensão da própria vida e a formação cultural o alargamento, ou seja, a apropriação de ser e estar no mundo.

Em consequência, o indivíduo sobrevive na sociedade pobre de experiências e ignorante daquilo que possibilitaria sua emancipação. Tal problemática também é discutida por Benjamin (1987) que relaciona a perda da capacidade de realizar experiências com a atual organização da sociedade. Nesse sentido, revela a contradição da técnica, pilar de sustentação da atual sociedade, sobre a qual analisa a experiência da “Guerra Imperialista” e traz à tona o seu esvaziamento de sentido. Pois, “É codeterminada, no que ela tem de mais duro e de mais fatídico, pela distância abissal entre os gigantes meios de que dispõe a técnica, por um lado, e sua débil capacidade de esclarecer questões morais, por outro” (BENJAMIN, 1987, p. 61).

O retorno calado dos soldados do campo de batalha da primeira guerra mundial revela o choque e a necessidade de esquecer o horror, tal condição deriva do brutal “(...) abandonado, sem teto, em paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, em um campo de forças e explosões destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano” (BENJAMIN, 1987, p.115).

Vale destacar que ao refletir sobre o trauma sem catarse, Benjamin converge com o pensamento de Adorno sobre a necessidade de lidar com o medo para não produzir indivíduos com subjetividades sem identidade reconhecível e, por isso, frios e indiferentes uns com os outros.

Nessa relação entre experiência e memória, Benjamin se debruçou sobre a arte de narrar, que articula no mesmo plano as condições individuais e coletivas de transmissibilidade da narração. Desse modo, “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (Benjamin, 1987, p.198), para além da experiência pessoal, cuja dinamicidade conferia ao narrador o conhecimento do mundo, das pessoas, da vida e o habilitava a ensinar, sugerir, dar conselhos.

Entretanto, sem experiência não há o que narrar, nas palavras de Adorno (2003, p.56), “Desintegrou-se a identidade da experiência - a vida articulada e contínua em si mesma - que só a postura do narrador permite. [...] Narrar algo significa ter algo especial a dizer e justamente isso é impedido pelo mundo administrado, pela estandartização e pela mesmice”.

As análises dos frankfurtianos desvelam o processo de fragmentação do mundo e, sobremaneira, do indivíduo, cuja neutralidade afetiva causa o adoecimento do contato, o fim de experiências pessoais e, por conseguinte, solidárias. De modo que:

A “escala da insignificância” resulta em uma lógica do desengajamento em relação a um mundo compartilhado e também em si mesmo, na absolescência de valores como solidariedade, responsabilidade, fidelidade e respeito, o mercado induzindo ao consumo permanente, constringendo à pressa, à rapidez e a à aceleração, acentuando a superficialidade nos vínculos (na medida que os sentimentos exigem a duração para se desenvolverem), produzindo a “pobreza interior” (MATOS, 2010, p. 185).

A degradação da experiência e a ausência de pensamento têm relação com a perda do sentido do trabalho que outrora fora problematizado por Benjamin, citando Paul Valery, explícita que a narrativa está ligada a ofícios do mundo antigo e medieval, inspirado na natureza, que busca a perfeição sem se preocupar com o tempo. Diz Valery “(...) já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (Apud. Benjamin, 1987, p.206).

Diante das perspectivas profundamente pessimistas, é necessário resistir. Pois, existem possibilidades, logo, não se pode esquecer que “A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que, educação, ciência e tecnologia se apresentam, [...] o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis o nó a ser desatado”. (ADORNO, 2010, p. 11-12). Dessa forma, revelando as contradições da sociedade e o potencial contraditório e, conseqüentemente, dialético da cultura.

Daí a necessidade de se voltar ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, em relação à sua subjetividade, para que este possa analisar os dados brutos, mediados socialmente, por meio de um processo interior, fortalecido pela formação para a diferenciação, considerando que:

Ao contrário de algumas tendências que defendem que a diversidade é de origem e assim deve se perpetuar, em nossa perspectiva, a educação deve transformar o educando, caso contrário não pode cumprir seus objetivos. Mais do que isso, é por meio da educação, da formação, que podemos ser diversos, diferenciados; sem a formação somos semelhantemente grosseiros, rudimentares, primitivos (CROCHÍK, 2012, p. 42).

Desse modo, a educação inclusiva demanda uma mudança estrutural da sociedade, pois enquanto o foco for o de adaptar a todos para o mundo do trabalho, não haverá a educação inclusiva como constituinte da subjetividade do ser humano. Essa compreensão alargada e redimensionada sobre as expectativas em relação ao indivíduo pode ser

provocada pela formação cultural, por ser fruto da ação subjetiva na realidade objetiva, que é circunstancial, construída histórico-socialmente e, por isso, factível de mudanças e/ou diferenciações.

O método

Este trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa tendo por suporte a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase na análise orgânica e crítica da totalidade sócio-cultural, bem como dos aspectos didático-pedagógicos presentes no processo de formação do indivíduo-pedagogo.

Enfatizamos que por meio da aplicação de um instrumento de coleta de dados - questionário - foi possível conhecer e compreender algumas das concepções e percepções dos estudantes que experienciam a proposta acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua elaboração foi pensada com o propósito de conhecermos a dinâmica das relações estabelecidas entre intramuros e extramuros da UFF. Tal organização tem como referência o pensamento de Adorno (1995), ao esclarecer que as opiniões e os comportamentos dos participantes são também dados objetivos da pesquisa.

Assim, nos limites deste recorte da pesquisa, apresentamos nesse trabalho os resultados obtidos por intermédio de uma questão especificamente por sua centralidade, nos aspectos que relacionam a formação cultural à educação inclusiva.

Participaram da pesquisa 50 estudantes do curso de Pedagogia/UFF/Niterói, em conformidade com as orientações da Resolução n. 466/2012, apresentadas ao Conselho de Ética da UFF, cujo registro de aprovação se deu em fevereiro/2017, sob o registro com número de **CAAE 61231416.2.00005243**.

Embora saibamos que o nosso problema não se reduz ao *locus* da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói, pois o mesmo se vincula aos fatores culturais, históricos, políticos e econômicos. Entretanto, isso não desqualifica a delimitação do objeto em discussão, compreendendo a necessidade de expor seus limites.

As experiências dos estudantes: identificação das concepções sobre formação cultural e educação inclusiva

Investigar a formação cultural dos estudantes e sua relação com a educação inclusiva demanda a problematização da formação docente para além dos aspectos pedagógicos formais, ou seja, é preciso reconhecê-los como indivíduos históricos, produtores e produzidos na cultura, não isolados do contexto social no qual estão inseridos; bem como das múltiplas determinações que os constituem como futuros profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como indivíduos.

Tal abrangência tem como referencial a visão de Adorno que amplia a perspectiva sobre a formação, ao vinculá-la às diversas dimensões da vida, como a cultura, política, ciência, economia, arte, dentre outras; não se restringindo exclusivamente aos ambientes escolares. Tal perspectiva de formação pode possibilitar a constituição de uma razão emancipada e autônoma, capaz de dar sentido à existência humana. De modo que:

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade, ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2010, p.64).

As considerações de Adorno acerca da formação cultural lançam à questão da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, que resgata o potencial crítico e humano da educação. Em face do desumano, por meio da formação cultural almejamos a possibilidade de se formar subjetividades sensíveis às diferenças, aptas a sentir/refletir/agir com autonomia, a fim de se contraporem às injustiças e as exclusões sejam elas sutis, veladas ou naturalizadas.

Diante do exposto, este estudo se concentrou nas relações estabelecidas pelos estudantes, considerando as experiências vividas no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia, no que se refere à cultura em suas diversas manifestações, ou seja, o acesso à literatura, ao teatro, ao cinema, às artes plásticas, aos museus, dentre outros espaços de formação cultural, bem como por seu potencial de combate aos estereótipos e de lidar de modo genuíno com as demandas humanas.

Daí ser uma questão central problematizar que “Para anunciar o óbvio: não existe indivíduo sem cultura, mas a cultura pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do indivíduo, o que já não é tão óbvio” (CROCHÍK, 2006, p. 15). Nesse sentido, elaboramos a questão nº. 10: **“Em sua opinião, a formação universitária que contempla aspectos culturais contribui para a resistência à violência, à segregação e às injustiças sociais?”** Algumas respostas são apresentadas a seguir:

“Sim, pois essa formação nos faz entender, pensar, questionar e ‘abrir os olhos para enxergar’ o que o capitalismo e a classe dominante não permitem” (ESTUDANTE - 5º período).

“Sim, pois trabalha o ser humano de forma mais ampla. Explora as questões conflituosas existentes dentro de cada ser humano” (ESTUDANTE - 5º período).

“Sim, o ingresso em uma Universidade, como a UFF, já representa resistência ao preconceito” (ESTUDANTE - 5º período).

“Sim, porque percebemos que na ‘escolinha’ há uma imposição da cultura da classe dominante, o que muitas vezes é naturalizado” (ESTUDANTE - 5º período).

“Nunca tinha parado para pensar especificamente nisso. Mas, com certeza contribui. Sou voluntária de uma ONG chamada TETO e justamente nesse final de semana tivemos uma atividade de formação sobre a cultura da favela” (ESTUDANTE - 5º período).

“É preciso rever valores e conceitos que são muito fortes na Universidade, para que os estudantes possam fazer a diferença e não serem meros reprodutores dos valores sociais” (ESTUDANTE - 5º período).

“O conhecimento faz ‘enxergar’ as possibilidades e modos de viver, evitando a formação de opinião baseada no senso comum” (ESTUDANTE – 6º período).

“Vejo que a cultura deve ser vista como um meio de investigação dos casos sociais, familiares e históricos. Pois, é a partir dela que podemos reavaliar as nossas formas de pensar” (ESTUDANTE – 7º período).

“Toda atividade cultural amplia a reflexão, a abstração e a sensibilidade, aspectos importantes no combate ao preconceito, segregação e à violência” (ESTUDANTE – 9º período).

“A oportunidade de conhecer espaços e pessoas diferentes me enriquece” (ESTUDANTE – 11º período).

“Com a formação universitária aprendi a ‘enxergar’ as diferenças sociais. Assim como suas causas e consequências” (ESTUDANTE – 11º período).

As experiências narradas revelam que a formação docente não ocorre isolada da história e do contexto social. Em conformidade com o pensamento de Adorno, para quem “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser aprendido sem pressupostos” (ADORNO, 2010, p.13). Esses pressupostos se referem à reflexão, à autonomia, ao livre pensar, à espontaneidade, à tradição e à experiência.

Ademais, evidenciam sobre as barreiras objetivas e subjetivas que obstam a capacidade de se construir algo novo, de se identificar com o diferente. Tais como destacamos: “abrir os olhos”; “explora as questões conflituosas existentes dentro de cada ser humano”; “Nunca tinha parado para pensar especificamente nisso”; “É preciso rever valores e conceitos”; “‘enxergar’ as possibilidades e modos de viver”; “reavaliar as nossas formas de pensar”.

Portanto, como enfatiza Adorno, a educação deve se relacionar a “[...] fins transparentes e humanos, e não a reflexões em abstrato. A reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto” (ADORNO, 2010, p. 161). Nesse sentido, a retomada da reflexão com finalidade humana pode ser reestabelecida por meio da experiência cultural amalgamada à educação inclusiva, uma vez que ambas implicam em uma ação reflexiva e à autorreflexão. Nessa perspectiva, a formação cultural se funde à experiência formativa inclusiva possibilitando rupturas:

[...] o conteúdo de conhecimentos da experiência, no sentido de Adorno, experiência formativa – não se esgota na relação do conhecimento formal, tal como fornecido, por exemplo, pelo método das ciências naturais. Mas implica numa transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade, para o que se exige continuidade e tempo – isto é, realidade – por oposição à fragmentação e à pressa da racionalidade formal (MAAR, 1993. *apud* ZUIN, 2003, p.168).

Entretanto, a experiência viva diz respeito ao indivíduo em sua maneira singular de lidar com a vida. E isso está sendo negado cotidianamente. Consequentemente, a crítica de Adorno (2010, p. 154) à educação:

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 2010, p. 154).

Sem a ingenuidade de achar que a formação cultural vai mudar o mundo, é inegável que a mesma surge como a possibilidade de um despertar, a fim de que “O que toda a cultura nada mais fez, até hoje, do que prometer, será realizado pela civilização quando esta for tão livre e ampla que não exista mais fome sobre a Terra” (HORKHEIMER & ADORNO, 1956, p. 99).

Considerações finais

Considerando a formação cultural como possibilidade de desnaturalizar e problematizar criticamente a própria cultura, este estudo problematizou o processo de formação docente, no curso de licenciatura em Pedagogia da UFF, na perspectiva da educação inclusiva, identificando possibilidades de ampliação da percepção de mundo, de vida e, sobretudo, do processo de subjetivação dos indivíduos – estudantes do curso – com vistas ao enfrentamento e superação da aridez do espírito acadêmico conteudista e disciplinar.

Portanto, frente ao esquematismo vigente que embota as possibilidades de *ser* e *estar* no mundo de maneira consciente e crítica, sob a égide das concepções da Teoria Crítica da Sociedade, afirmamos que os estudantes, participantes deste estudo, reúnem em sua subjetividade as condições de resistir, pela formação cultural tanto durante o processo de sua formação acadêmica na Universidade quanto futuramente nos espaços escolares onde atuarão, levando em consideração que os espaços formativos acadêmicos e profissionais representam possibilidades de se afirmar isso, por ser neles “(...) onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir” (ADORNO, 1995, p.17).

E nessa conjuntura a esfera educacional, seja na escola de educação básica ou nas instituições de ensino superior, pode representar uma oportunidade de apropriação crítica do conhecimento e de desenvolvimento do espírito, isto é, de propiciar, de maneira crítica, o contato com a cultura em suas diversas manifestações, de ampliar o acervo de experiências, bem como a capacidade de relacionar os conhecimentos com a vida e com seres humanos sensíveis, admitindo sua força criativa e reconhecendo que os limites que impedem ou dificultam a emancipação dos indivíduos são os limites sociais e não os limites humanos.

Essas considerações revelam a complexidade revestida nas práticas pedagógicas dos professores, que deflagram seu processo de formação. Portanto, não podemos desconsiderar as contradições sociais e sua dialética, ou seja, suas possibilidades, vinculadas ao processo histórico, a fim de que os limites sociais sejam problematizados e enfrentados e, ao menos, considerados no cotidiano escolar, por aqueles que exercem a educação, como desafios formativos a serem enfrentados e não negados.

Essa concepção de formação docente e cultural na perspectiva da educação inclusiva, que permite aos indivíduos – estudantes participantes deste estudo – questionarem a imposição de modelos sociais, possibilita a compreensão e problematização das contradições sociais. Por fim, a atribuição de significados às suas ações, de viver experiências com o

outro, relacionando e articulando saberes como processo de produção de cultura e de conhecimento emancipador em sentido mais profundo, é a recomendação mais desejada ao concluirmos nossa tese de doutorado em educação na UFF.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. Tradução: Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.
- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Ruanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. (Obras Escolhidas; v. 1). 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EdUFBA, 2012, p. 39-60.
- CROCHÍK, J. L. (et.ali). Atitudes de professores em relação à Educação Inclusiva. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009, v. 29 (1), p. 40-59.
- CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.?
- CROCHÍK, J. L. & CROCHÍK, N. Teoria Crítica e Educação Inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul./dez. 2008.
- HORKHEIMER, M. **O Eclipse da Razão**. São Paulo, SP: Centauro, 2013.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1956.
- MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MATOS. O. C. F. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- U N E S C O . **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acessado em janeiro de 2017.
- ZUIN, A. A. S. Seduções e Simulacros: considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCL, B. (org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação na Escola de Frankfurt**. 3a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 153-176.
- [1] Adorno (2002), em seu estudo sobre o Tempo Livre, analisa os impactos, na sociedade alemã, frente ao bombardeamento da Indústria Cultural que transformou em um grande acontecimento social o casamento da princesa Beatriz de Holanda, com o jovem diplomata alemão Claus Von Amsberg. E constata a possibilidade de resistência, chegando a seguinte conclusão: "As pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes, dentro de certos limites, resistir à apreensão [Erfassung] total" (ADORNO, 2002, p. 126).