



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.33>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES COM PERSPECTIVA INCLUSIVA;
TRAINING FOR TEACHERS AND MANAGERS WITH INCLUSIVE PERSPECTIVE;
FORMACIÓN PARA PROFESORES Y GERENTES CON PERSPECTIVA INCLUSIVA

JANINE CRISTINA SANTOS SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-4607-0376>

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

ADRIANA ALVES NOVAIS SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-8889-8809>

RESUMO

A formação docente tem sido apontada como um ponto chave para a efetivação das práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, seja regular, seja na sala de recursos multifuncionais. Ela possibilita a preparação do professor em formação e/ou atuante, promovendo os subsídios necessários para o enfrentamento das demandas do cotidiano da sala de aula. Neste artigo, objetivamos discutir aspectos da educação inclusiva, especificamente relacionados à formação de professores e gestores para uma atuação na perspectiva inclusiva. O trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Pibic no período de 2019 a 2020, intitulada Concepções e percepções acerca da Educação Inclusiva no município de São Cristóvão, Sergipe, pelo olhar dos diferentes atores – II, aprovado pelo comitê de ética da UFS. Refletimos sobre a necessidade de articulação entre outros atores escolares, além do professor para a inclusão se efetive no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Formação de Professores

ABSTRACT

Teacher training has been identified as a key point for the effective inclusion of students with disabilities in schools, whether regular or in the multifunctional resource room. It enables the preparation of the teacher in training and / or acting, promoting the necessary subsidies to face the demands of the classroom's daily life. In this article, we aim to discuss aspects of inclusive education, specifically related to the training of teachers and managers to act in an inclusive perspective. The work is characterized as a qualitative study, with a bibliographic character and is the result of a research developed at Pibic in the period from 2019 to 2020, entitled Conceptions and perceptions about Inclusive Education in the municipality of São Cristóvão, Sergipe, from the perspective of the different actors - II, approved by the UFS ethics committee. We reflected on the need for coordination between other school actors, in addition to the teacher for inclusion to be effective in the school space.

Keywords: Education, Inclusion, Teacher training

RESUMEM

La formación docente ha sido identificada como un punto clave para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en las escuelas, ya sea en la sala de recursos multifuncional o regular. Permite la preparación del docente en formación y / o actuación, promoviendo las subvenciones necesarias para afrontar las demandas de la vida diaria del aula. En este artículo, pretendemos discutir aspectos de la educación inclusiva, específicamente relacionados con la formación de docentes y directivos para actuar con una perspectiva inclusiva. El trabajo se caracteriza por ser un estudio cualitativo, de carácter bibliográfico y es el resultado de una investigación desarrollada en Pibic en el período de 2019 a 2020, titulada Concepciones y percepciones sobre la Educación Integrada en el municipio de São Cristóvão, Sergipe, desde la perspectiva de los diferentes actores. - II, aprobado por el comité de ética de la UFS. Reflexionamos sobre la necesidad de coordinación entre otros actores escolares, además del docente para que la inclusión sea efectiva en el espacio escolar.

Palabras-clave: Educación, Inclusión, Formación de profesores

1 INTRODUÇÃO

Embora as Instituições de Ensino Superior tenham incluído no currículo das licenciaturas disciplinas que tratam da perspectiva inclusiva e ofertado especializações na área, atendendo às orientações e diretrizes da legislação nacional de inserir, obrigatoriamente, “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias” (BRASIL, 2015), a realidade da inclusão no país ainda merece atenção.

Uma das principais problemáticas apontadas em pesquisas no processo de efetivação das políticas de inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns perpassa o trabalho pedagógico, especificamente a formação docente. Ainda é recorrente a insegurança de atuais e futuros professores diante da possibilidade de receber um aluno com deficiência em sala de aula, geralmente com a justificativa de não foi preparado para lidar com elas (HANSEL; ZYCH; GODOY, 2014; SOUZA, 2019, MANTOAN, 2006).

Em suas pesquisas, Glat e Pletsch (2012) observaram as dificuldades vivenciadas e as limitações dos profissionais que, muitas vezes, também trazem consigo uma compreensão estigmatizada sobre a temática e apontam como maior dificuldade saber o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com deficiências, especialmente na esfera cognitiva.

Nesse sentido, considera-se a importância de buscar compreender como se dão as relações e percepções dos diferentes atores que fazem parte da escola na perspectiva inclusiva. Nesse intuito, a pesquisa intitulada “Concepções e Percepções acerca da Educação Inclusiva no Município de São Cristóvão, Sergipe, pelo Olhar dos Diferentes Atores-II” e aprovada pelo Comitê de Ética da UFS sob o número CAAE 16399819.3.0000.5546 foi construída.

Neste artigo, tem-se um recorte teórico da pesquisa, com o objetivo de compreender aspectos da formação de professores e gestores na perspectiva inclusiva, através do levantamento de pesquisas de autores como Mendes (2006), Santos (2014a; 2014b), Souza (2020), entre outros.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como pesquisa bibliográfica, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para tanto, realizamos um levantamento de referências teóricas, possibilitando o diálogo com autores e conhecimentos prévios sobre o objeto do estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

A luta pelos direitos humanos tem se fortalecido gradualmente, visando dirimir as práticas de discriminação e buscando um mundo mais democrático e igualitário. Segundo Freitas (2006) “para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge assim a necessidade da prática inclusiva” (FREITAS, 2006 p. 167).

Segundo Mendes (2006), o termo educação inclusiva surgiu no início da década de 1990, propondo um modelo escolar em que todas as crianças, independentemente de sua condição, deveriam estudar em classes comuns, considerando a possibilidade de retirada da criança da classe para salas de recursos multifuncionais quando não houvesse benefício da educação inclusiva em classe comum. Essa afirmativa é questionada por alguns autores pois, para alguns, o aluno precisa participar dos dois espaços, na perspectiva de que quanto mais receber informações, mais ele aprenderá.

As discussões sobre a educação inclusiva, tanto internacionalmente quanto na realidade brasileira.

passaram a acontecer mais enfaticamente depois de duas conferências mundiais, apoiadas pela Organização das Nações Unidas: a primeira, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia; a segunda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu na Espanha, em 1994 e dela resultou a Declaração de Salamanca. Ela tornou-se um marco na história da educação inclusiva (MENDES, 2002).

Em linhas gerais, a Declaração de Salamanca salienta o direito à educação a todas as crianças, levando em consideração as necessidades individuais de cada uma e considera as escolas regulares inclusivas como os meios mais eficazes de educação (UNESCO, 1994).

Na escola, a inclusão deve ser entendida por todos aqueles que dela participam, possibilitando ocorrer a aprendizagem baseada na diversidade, devido ao fato de estarem todos envolvidos em atividades coletivas e não de forma dividida (PIMENTEL; SANTOS, 2014). A Declaração de Salamanca, salienta que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

O movimento mundial sobre as escolas inclusivas possibilitou o avanço da discussão sobre a concepção da educação baseada na diversidade. A partir disso, foram ocorrendo eventos, normas, acordos regionais, nacionais e internacionais com objetivo de criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos (MATOS; DINIZ, 2014) e que, baseados nas concepções da Declaração, destacam a importância de se haver uma parceria entre família, professores e profissionais da escola para que a inclusão possa realmente ocorrer.

Para que de fato a educação inclusiva aconteça, faz-se necessário que todos os envolvidos trabalhem conjuntamente, possibilitando o funcionamento de uma rede de atenção a esse público e que os professores sejam preparados para entender seu papel e responsabilidade na equipe. Sendo assim, a inclusão de acordo com Freitas (2006) consiste em:

Um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento humano (FREITAS, 2006 p. 173).

A partir da educação inclusiva é possível introduzirmos uma nova forma de olhar, tanto as pessoas quanto a educação. Dessa forma, ao prepararmos a escola para incluir os alunos com deficiência, os benefícios para todos os atores envolvidos no processo educativo serão múltiplos (FREITAS, 2006).

A partir dessa perspectiva, não mais olhamos para a educação inclusiva considerando apenas aqueles que estão dentro do ambiente escolar em si, como também consideramos aqueles que possibilitam que ela aconteça, de forma não tão direta em relação ao aluno, mas ainda de fundamental importância, como os gestores de várias secretarias, organizações, dentre outros. Como diz Mendes (2006), para que a educação inclusiva realmente ocorra, a escola regular necessita de recursos e de toda uma rede de apoio que lhe dê suporte.

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p. 01).

Ao refletirmos sobre um mundo inclusivo, é possível conceber a ideia de que todas as pessoas possuem as mesmas condições e oportunidades, sem distinções. Dessa forma, a inclusão possui como ponto chave o respeito e o reconhecimento do indivíduo (SANTOS, 2014a), reconhecimento esse que não deve ser adquirido pela sua deficiência, e sim por “ele ser um indivíduo, ser o ator principal do seu espetáculo de vida” (SANTOS, 2014a, p.40).

Conforme Bissoto (2013), ao se pensar em educação inclusiva é preciso levar esta discussão para além do ambiente escolar, entendendo que este assunto pertence a toda a coletividade e que é preciso fomentar indagações sobre o saber e fazer inclusão e quem está envolvido nesse processo. Para que a inclusão se torne fato, propõe Cláudia Werneck (2009), é preciso sair do específico para o cotidiano, que paute das conversas do dia a dia aos discursos de empresários e políticos, que a sociedade seja em si mesma inclusiva e que sejamos todos responsáveis pela qualidade de vida de nosso semelhante.

Seja no processo de educação inclusiva, ou não, precisamos entender que cada aluno é diferente e que, mesmo entre aqueles que possuem a mesma condição de deficiência, há aprendizagens e comportamentos diferentes, o que exige uma continuada formação do professor, para que nossas práticas não sejam fechadas em diagnósticos e terapias pontuais.

Os dias atuais exigem-nos um novo olhar, uma nova postura e precisaremos sempre procurar rever o que estamos fazendo em cada contexto, em cada época e região, ou seja, exigem a compreensão da complexidade humana. Isso faz parte da evolução natural do mundo. Nessa jornada, “vamos nos envolvendo com o novo, sem nos perceber de momento o que o tempo e o trabalho conseguem transformar. Há, contudo, aqueles que são mais sensíveis, os que estão de prontidão, ‘plugados’ nessas reviravoltas” (MANTOAN, 2015, p. 20). É preciso estar atento aos sinais que nos alertam para “a necessidade e emergência do novo”, para “a urgência de adotá-lo para não sucumbir ao que é velho e ultrapassado” (*idem*).

A perspectiva inclusiva prevê adequações escolares, o que significa infraestrutura, adequações mobiliárias, instituição da sala específica de atendimento, formação continuada para gestores e professores. Tais investimentos foram previstos no Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui política de financiamento através do FUNDEB, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e promovendo define medidas de apoio à inclusão e acessibilidade escolar, que envolve, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a quebra de barreiras: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática (existente nas políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (percebida mediante a rotulação, preconceitos e discriminações nos comportamentos das pessoas em relação à deficiência).

É necessário que haja uma formação plena e não apenas técnica, que possa motivar o professor a focar principalmente nas potencialidades do aluno, vendo o seu contexto, sua família, sua história educacional e pessoal, ainda muito a se compreender, conforme veremos no próximo capítulo.

3 POR UMA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Antes de adentrarmos na análise sobre formação de professores e gestores, pensamos ser importante refletirmos sobre o conceito de educação:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas ? físicas, morais, intelectuais, estéticas ? tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Neste sentido, a educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade" (LIBÂNEO, 2004, p. 22-23) [Grifos do autor].

A concepção de educação, orientada para a atividade humana que se faz a partir de suas relações, compreende que o homem é fruto desse contexto e, sendo assim, é papel dos sistemas educacionais fomentar e garantir que as trocas interativas dos seus estudantes, desde os primeiros passos na educação formal, possam garantir seu desenvolvimento pleno, tanto cognitiva quanto socialmente falando.

De acordo com Freitas (2006), a formação do professor, tida como uma preparação inicial, deve englobar aprendizados que possibilitem o desenvolvimento de competências profissionais, tornando-o apto para atuar em situações singulares. Sendo assim, a formação é entendida como um “processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem [...] e do sistema escolar no qual ele se insere, condições para continuar aprendendo” (TARDIF, 2002, p.177).

No decorrer desse processo, muitas questões têm sido levantadas sobre “como efetivamente ofertar com qualidade o trabalho educativo para todas as crianças, inclusive para aquelas que necessitam de apoio individualizado na sala de aula” (MATOS; DINIZ, 2014, p. 45). Como formar professores para o mundo atual? De acordo com Feldman, 2009 apud Souza, 2017, p. 96, são tempos de inseguranças e incertezas e isso provoca um constante “defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”. A articulação entre ação e reflexão, entre teoria e prática são os grandes desafios da formação docente. A assertiva dialoga com o que afirma Charlot:

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem mas também de dificultarem a adaptação da

prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Em função das mais recentes políticas nacionais para a inclusão escolar, há um aumento da inserção de pessoas com deficiência, dentre outras necessidades educacionais na rede regular de ensino. Esta realidade faz com que seja necessária uma verdadeira avaliação desse processo, assim como uma reflexão sobre ele, o que nos leva a compreender as percepções dos principais envolvidos e, principalmente, de que formação docente para a inclusão estamos falando.

A formação inicial, para Ferreira (2006), refere-se à formação institucional de estudantes que não são professores e nem atuam na educação formal. Essa formação deve ocorrer em universidades, faculdades e institutos superiores de educação. Fundamentando-se na preparação desse futuro professor, de forma que ele possa adquirir os “conhecimentos e habilidades básicas para a docência” (FERREIRA, 2006, p. 227).

As pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar os obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida. O modelo subjacente é aqui, enfim, aquele da aprendizagem, mas no sentido que este termo toma no mundo do artesão do que aquele da comunicação de uma mensagem. Em outros termos, há uma prática do saber e o ensino deve formar para essa prática, e não apenas se contentar em expor conteúdos. Aprofundando-se a análise, aliás, pode-se aplicá-la igualmente ao ensino magistral: quando “ministra um curso”, o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. Neste sentido, todo ensino digno desse nome se pretende também formação (CHARLOT, 2005, p. 90).

Em contrapartida, a formação continuada ocorre quando o estudante já é um professor e está atuando nas escolas. Assim sendo, a formação continuada deve sempre estar vinculada ao professor, uma vez que os desafios encontrados ao educar são os mais diversos possíveis, e acompanhar essas mudanças é essencial.

Normalmente, são oferecidos nos cursos de formação continuada conteúdos práticos e/ou teóricos, considerados importantes para o trabalho em sala de aula. Tendo em vista que “as demandas educacionais hoje mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p. 228). É vital que o professor esteja cada vez mais capacitado e seguro dos seus planejamentos, para que possa trabalhar na consolidação da proposta de educação inclusiva.

Em relação a formação em educação especial, Denari (2006) destaca que seria importante garantir que:

- 1) Esta ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
- 2) A parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;

3) A parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (DENARI, 2006, p. 40).

De acordo com o artigo 18, § 1º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Esses conteúdos devem ser adequados para o desenvolvimento das seguintes competências: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Segundo o § 3 do artigo 18, para se tornar um professor especializado é necessário comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 78).

Já o § 4º aborda a questão da formação continuada para os professores que já exercem o magistério (BRASIL, 2001). Logo, as Diretrizes norteiam possibilidades para que a formação ocorra tanto na graduação quanto na pós-graduação (DENARI, 2006).

Sendo assim, tem aumentado o número de estudos realizados na tentativa de compreender o que pensam os professores, alunos e família, atores envolvidos nesse processo, a respeito da educação inclusiva e como a vivenciam. Os estudos de Lopes e Marquezine, 2012; Ferroni e Gasparetto, 2012; Abe e Araujo, 2010; Vitta, De Vitta e Monteiro, 2010 trazem como público-alvo cada um desses participantes envolvidos e, destes, os professores são os mais frequentemente abordados, talvez na compreensão de que sejam a peça fundamental na efetivação deste processo (LOPES; MARQUEZINE, 2012; FERRONI; GASPARETTO, 2012; ABE; ARAUJO, 2010; VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010). Analisamos os estudos de alguns desses autores, por se configurarem como casos representativos no que tange à percepção docente sobre a educação inclusiva.

Lopes e Marquezine (2012) realizaram um estudo em que coletaram dados dos professores sobre o conhecimento acerca do processo de inclusão, em que relacionam situações vividas dentro da própria instituição, de forma a “vislumbrar as possibilidades de atender, de maneira diferente, os alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 500).

Já Santos (2014b) analisou relatos dos professores, em que estes demonstram sentimentos relacionados ao desejo, anseio e a vontade de fazer acontecer, bem como as angústias sobre o longo caminho que ainda é preciso percorrer, pois os professores “reconhecem que não sabem como lidar com a situação de ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala” (SANTOS, 2014b, p. 229).

Para Pimentel e Santos (2014), a atuação do professor para a educação inclusiva requer que seu perfil profissional seja composto por quatro pontos: “conhecimento dos processos de aprendizagem e

desenvolvimento humano, respeito às diferenças, comprometimento com os estudantes e ação pedagógica baseada nos princípios da mediação da aprendizagem” (PIMENTEL; SANTOS, 2014, p. 83).

Abe e Araújo (2010) destacam que os alunos com deficiência muitas vezes demonstram dificuldades em relação a ações positivas das demandas escolares. Nesse caso, é importante que o professor avalie a sua participação nesse contexto, pois “poderá auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da experiência” (ABE; ARAÚJO, 2010, p. 284).

A ação pedagógica, numa perspectiva inclusiva, necessita reconhecer as diversidades que ocorrem na aprendizagem e focar no potencial dos alunos, além da adaptação do currículo quando necessário (PIMENTEL; SANTOS, 2014). No entanto, para o professor não basta apenas querer, eles precisam de “apoio, de um suporte, subsídios para que o processo aconteça de fato” (SANTOS, 2014b, p. 231).

É fundamental que o professor tenha essa perspectiva de unidade entre teoria e prática e que é imprescindível que o professor reflita sobre as suas práticas, para que seja possível buscar o caminho da aprendizagem dos seus alunos. Um processo que proporcione uma aula inclusiva no seu sentido mais amplo, ou seja, uma aula em que seja possível desenvolver práticas nas quais o professor consiga captar o seu aluno por completo e contemplar diferentes formas de aprendizagem (SANTOS, 2014a).

Dessa forma, é necessário refletir sobre a realidade que encontramos dentro das salas de aula, pois mesmo com alguns direitos assegurados em leis e decretos públicos, muitas crianças não têm acesso a uma escola com práticas verdadeiramente inclusivas.

Freitas (2006), ao analisar práticas pedagógicas realizadas nas salas regulares com os alunos com deficiência, concluiu que a formação dos professores tem contribuído de forma insuficiente para a realização dessas práticas. É importante refletir e buscar respostas aos questionamentos:

Como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder à necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação (FREITAS, 2006, p. 168)?

Para que um professor possa realizar a mediação da aprendizagem, é importante uma formação que lhe proporcione contribuições teóricas e metodológicas para construir esse perfil. Assim sendo, a formação do professor necessita desde o início, que o licenciando possa compreender o que de fato ocorre dentro das instituições e refletir sobre as possíveis intervenções (PIMENTEL; SANTOS, 2014).

Segundo Freitas (2006), para ocorrer a efetivação da inclusão, é necessária a transformação da estrutura organizativa das escolas regulares, bem como a desconstrução das práticas de segregação. Além disso, elementos como os investimentos nas estruturas físicas das instituições, a organização da equipe para trabalhar de forma conjunta e a “compreensão dos alunos sobre a riqueza de estar convivendo com o diferente e aprendendo na pluralidade” (SANTOS, 2014b, p. 222) são fundamentais. Ou seja, trata-se de um processo em que se é preciso envolver todos, não só alunos e professores, mas também gestores.

No entanto, poucos estudos foram encontrados no Brasil com foco na percepção da direção escolar sobre a educação inclusiva. Silva (2006), no seu estudo, constatou a importância do gestor na

efetivação da inclusão nas escolas, pois a proposta de gestão relaciona-se diretamente com a forma como será considerada a educação e, conseqüentemente, a educação inclusiva.

Uma das professoras entrevistada por Silva (2006) relata o momento em que constatou que o aluno com deficiência não era responsabilidade isolada dela, mas que deveria ser considerado um projeto da escola; tampouco poderia ser visto como um fardo, geralmente, atribuídos aos professores que têm “mais jeito” ou menos condições de evitá-los, como os recém-ingressantes. O trabalho na perspectiva inclusiva, pondera Silva (2006, p. 115), é “fundamentalmente um trabalho coletivo”.

O contexto escolar terá profunda relevância na forma como o aluno com deficiência se desenvolve, aponta Silva (2006). Oportunidades dadas ou omitidas reverberarão em como ele aprende (ou não) e esse contexto não é feito exclusivamente pelo espaço em sala de aula.

Portanto, é de extrema importância que a gestão seja democrática e compreenda a necessidade de uma educação para todos. Isto é, uma gestão que promova ações de forma coletiva, empregando todos os meios para auxiliar o bom funcionamento da escola, com a intenção de alcançar os objetivos propostos de forma articulada. Dessa forma, pode-se assegurar que as concepções e percepções em relação à educação inclusiva da direção escolar podem interferir no modo como a escola irá atuar neste contexto inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos de pesquisas que tratam da perspectiva inclusiva entre alguns atores escolares, refletimos que a formação é um ponto chave para a realização do trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, tanto na sala regular, quanto na sala de recursos multifuncionais. A formação inicial possibilita a preparação do futuro do professor e a continuada, irá proporcionar os subsídios necessários para que o profissional que já atua na educação formal torne-se capacitado para as inúmeras demandas do cotidiano da sala de aula.

É um equívoco pensar na educação inclusiva de qualidade sem investimento e formação dos professores, mas, principalmente, é preciso compreender que não são apenas os professores os responsáveis por fazer a inclusão na escola. Não é possível atuar de forma consistente sem a participação dos gestores, da equipe técnico-pedagógica, da família e do pessoal de apoio pedagógico da inclusão, como cuidadores e intérpretes, por exemplo. É preciso haver parceria, com a gestão valorizando e priorizando propostas inclusivas e com a família garantindo que o aluno esteja na escola, incentivando sua participação.

Ainda há poucos estudos sobre a formação dos gestores na perspectiva inclusiva, mas é vital para a efetivação da educação inclusiva que os professores e gestores repensem suas práticas e busquem modificações na formação e estrutura escolar, visando oferecer um ensino de qualidade para todos.

Ainda não encontramos na literatura sergipana, até o momento, estudos que buscassem identificar a percepção e concepção dos principais atores envolvidos com a educação inclusiva. Além disso, os estudos encontrados sobre a temática da educação inclusiva, foram localizados, em sua grande maioria, na capital do estado. Portanto, consideramos que as pesquisas decorrentes de nosso projeto Pibic 2019/2020 serão de extrema relevância, apontando para um cenário ainda pouco explorado.

Esperamos que as reflexões e análises aqui apresentadas possam ampliar os conhecimentos na área da formação docente com perspectiva inclusiva e motivar outros pesquisadores a aprofundar a temática e contribuir com a Educação.

REFERÊNCIAS

- ABE, P. B.; ARAÚJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai.-Ago., 2010.
- BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Revista Educação Especial**, v.26, n.45, p.91-108, 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Artmed, 2005.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun., 2012.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- GLAT, R; PLETSCH, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.
- HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Licenciatura em Pedagogia. UAB.UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO. Guarapuava- Paraná, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.
- LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão**. GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.): **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATOS, A.; DINIZ, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S.C.F. (org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

PIMENTEL, S. C.; SANTOS, A. J. P. Cotidiano escolar, inclusão e formação docente. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SANTOS, A. R. A relevância do pensar inclusivo do professor de libras no curso de pedagogia. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014a.

SANTOS, C. U. N. Querer, mas não saber fazer: os docentes e gestores em tempos de inclusão. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014b.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Programa de Assistência à Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite-0>. Acesso em 18 jul. 2014.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico** (dissertação). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, A. A. N. Formação docente para a educação inclusiva: entre proposituras e desafios. In: SOEIRA, E. R.; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões** – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais**. Unesco: Salamanca, 1994.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Editora WVA: Rio de Janeiro, 3ª ed., 2009.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2020) e integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: janiine.santos28@gmail.com

** Pós-doutorado (2014), doutorado em Educação pela UFBA (2009). Mestre em Educação (2000). Licenciada em Pedagogia (1993). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ABPEE e líder do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

*** Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Educação-UFS. Especialista em Libras - Cândido Mendes. Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Sergipe. E-mail: dria.novais.souza@gmail.com