

Ensino superior e educação inclusiva: conexões necessárias

MARCOS VÍTOR NAVES CARRIJO¹ / WILMAR FERREIRA NEVES² / BRUNO FREITAS DE SOUZA³ / THAÍS AZEVEDO DOS SANTOS⁴ / BIANCA CLAUDIO SANTANA⁵

Introdução

O presente estudo tem como foco principal abordar a pauta da educação inclusiva na formação de professores, visto que uma sociedade não inclusiva é marcada pela desigualdade, opressão e exclusão, tornando-se um problema para o bem-estar das pessoas, pois é um direito de todos viver livre de qualquer tipo de discriminação e ter acesso a as mesmas oportunidades (BRASIL, 1988).

Compreende-se que a exclusão está vinculada ao sentimento de intolerância às diferenças, logo é caracterizada por um ataque a diversidade/pluralidade seja ela qual for, étnico-racial, econômica, de orientação sexual, religião, idioma, gênero, dentre outros marcadores sociais (UNESCO, 2009). Desse modo, não importa o grupo social marginalizado, a inclusão não é pensada apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos que sofrem por serem diferentes.

Em uma cultura não inclusiva e, portanto, intolerante às diferenças, o diferente passa a ser visto como o estranho, desviante, anormal e alguns casos doente (BOCK, 2015; ARTEAGA ET AL., 2015). Até a década de 1980, por exemplo, termos como “incapacitado”, “doente”, “anormal” eram bastante utilizados para se referir a pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003).

¹ Enfermeiro pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018), Residente em Saúde do Adulto e Idoso pela Universidade Federal de Rondonópolis. Doutorando em Enfermagem pela UFMT, Mestre e Docente no Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR, Barra do Garças - MT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8843-0499> E-mail: marcosvenf@gmail.com

² Psicólogo pela UNIFIMES, atua como psicólogo clínico na Prefeitura Municipal de Riberãozinho - MT. E-mail: netowilmar2012_@outlook.com

³ Biólogo pela UFMT. Docente na Escola Estadual Alexandre Leite, Riberãozinho - MT. E-mail: bruno_freitastxu@hotmail.com

⁴ Enfermeira pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR, Barra do Garças - MT. E-mail: thaisazevedo2015@outlook.com

⁵ Acadêmica de enfermagem pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR, Barra do Garças - MT. E-mail: biancasantana1804@gmail.com

Esse cenário se transforma em um obstáculo para a garantia de direitos humanos, através de problemas sociais como racismo, homofobia, machismo e, principalmente, o capacitismo (discriminação contra pessoas com deficiência) (VENDRAMIN, 2019).

Nesse sentido, a formação de professores tem um papel um papel fundamental para a transformação da realidade social, pois quando sua figura é articulada a educação inclusiva, é possível forma pessoas e profissionais preocupados com o bem-estar coletivo (ABDALLA; ALMEIDA (2020); BARBOSA; BEZERRA (2021); DIAS; SILVA (2020). Em contrapartida, se a formação é desprovida de sensibilização e preparo para o desenvolvimento de práticas inclusivas, o professor pode acidentalmente contribuir para um cenário excludente.

Diante disso, por exemplo, a pesquisa e o conhecimento que podem ser produzidos nas instituições de ensino superior durante a formação docente dão aporte fundamentais à ação de diferenciação do que é uma síndrome, uma doença ou uma deficiência, impedindo que a relação com o sujeito seja definida por seu diagnóstico, assim como as práticas pedagógicas. Caso contrário, a deficiência produzirá um padrão de generalização e homogeneização, apagando as diferenças de cada um (FABRIS,2011).

Mesmo perante as semelhanças na deficiência de dois indivíduos que este fato os torna iguais. O sujeito não é a sua deficiência/diagnóstico e atrás dela existe alguém com sua própria individualidade. Na medida em que isso é considerado, a deficiência não se torna um rótulo ocultador de subjetividades.

Conceitos como equidade (dar o necessário a todos) e subjetividade (o modo particular de cada indivíduo ser que o torna único apesar das semelhanças com outras pessoas) ajudam a assimilar isso e tem uma forte ligação com a luta pela inclusão. Pois a partir deles construímos os pilares necessários para compreender as diferenças e enfrentar a desigualdade, discriminação e exclusão (RODRIGUES,2014).

Para alcançar a inclusão é importante haver a desnaturalização das práticas e concepções tradicionais do currículo que estão preocupadas apenas com a homogeneidade dos discentes e a “transmissão” de informações (MENESES;

PEDROSSIAN, 2013; RODRIGUES, 2014). Uma mudança cultural e comportamental que favoreça uma cultura de inclusão na sociedade, perpassa a crítica ao modelo de ensino atuais e as lacunas na formação de professores para trabalhar a temática (DIAS; SILVA, 2020).

Diante do exposto, o trabalho buscou refletir sobre a importância da educação inclusiva na formação de professores.

Inclusão e formação de professores

Segundo Sasaki (2003), a linguagem é um elemento imprescindível para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva. Através dela, de forma voluntária ou involuntária, expressa-se respeito ou discriminação às pessoas com deficiência.

Compreende-se que as palavras são símbolos que carregam em si significados e estes influenciam o indivíduo na produção de sentidos positivos ou negativos às suas vivências. Dessa forma, o ato de selecionar as palavras é um fator de atenção e sinal de respeito ao dirigir a fala a ou sobre uma pessoa com deficiência.

Arteaga et al., (2015) traz o conceito de alterização para evidenciar esse processo de produção de sentidos. A autora conceitua como a ação cultural de produzir alteridades, isto é, categorizar e rotular as formas de o outro ser. Um processo marcado pelo contexto sócio-histórico e importante na construção de identidades, portanto, quando a alterização se torna negativa caracterizando as diferenças como desvios sob uma noção de superioridade e inferioridade gera a marginalização de grupos humanos, como as mulheres, pessoas vulnerabilizadas economicamente, negros, povos indígenas e pessoas não heterossexuais. Este processo gera opressões como o racismo, machismo, homofobia e o capacitismo que é o preconceito contra pessoas com deficiência.

Na contemporaneidade múltiplas classificações são usadas para nomear o "outro" que é produto de um movimento de criação de normas das quais surgem uma ordem e processos de ordenamento, definindo e naturalizando o que é "normal", "desviante", "indesejado" e "defeituoso", portanto, aqueles quem precisam ser "corrigidos", "concertados" para encaixar no padrão de

produtividade e de aprendizagem estabelecidos (FABRIS, 2011).

Segundo Bock (2015), esse processo surge da relação entre o saber e o poder produzidas pelas classes dominantes que criam no diferente um problema, gerando uma concepção do outro como algo desajustado, desequilibrado e até patológico, a fim de conseguir ou manter algum privilégio.

Dessa forma, diante dessa anormalização das diferenças nota-se um cenário de desigualdade, marginalização e exclusão e, portanto, espaços para se discutir a inclusão.

Até a década de 1980, termos como “incapacitado”, “doente”, “anormal” eram bastante utilizados. Entretanto, são termos incorretos, pois a pessoa com deficiência independente de ter uma deficiência apresenta habilidades e potencial para executar diferentes atividades no seu próprio tempo e com os métodos viáveis, a “normalidade”, no que tange as pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado e, além disso, deficiência não é uma doença, logo, não deve ser tratada como uma, ou seja, não precisa de cura ou concerto (SASSAKI, 2003).

Em vista disso, essas pessoas vivenciam inúmeros desafios decorrentes da construção histórico sociocultural, atribuindo sentidos negativos a sua condição de pessoa com deficiência.

Entre 1995 e 2002, no *Brasil*, a palavra *inclusão*, *apareceu* e disseminou-se pelo vocabulário político e educacional, como uma necessidade emergente. Um avanço no cenário. Entretanto, a palavra surge com um significado reducionista e primário, isto é, a inclusão como a solução para todos os problemas educacionais e a inclusão escolar solução de todos os problemas sociais. Concomitante a isso, começam a surgir práticas e políticas buscando a transformação social e instala-se a naturalização da inclusão (social e escolar), além de sua transformação em um imperativo, o que, portanto, a faz inflexível às críticas (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Apesar de sofrer posteriormente alterações no seu significado, a ação de problematizar a inclusão, ou seja, fazer críticas, é um exercício indispensável à transformação. Uma vez que, por exemplo, pode haver exclusão em práticas e políticas consideradas “inclusivas”.

Fabris (2011) problematiza o significado da inclusão nos currículos

escolares. Na visão do autor, a escola quando se apossa do conceito de inclusão pautado em um significado ampliado de que tudo e todos devem somente estar inserido no processo escolar, produz, conseqüentemente, um enfraquecimento da força política do conceito e, além disso, o imobilismo curricular. Uma vez que, a intenção da escolarização não é apenas a socialização dos alunos, mas, principalmente, o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão ultrapassa a ideia de espaço físico, não significa apenas “colocar entre”. Incluir envolve a ação de planejar e adaptar o ambiente para receber o sujeito junto às suas particularidades, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento propícias e de identificação com os demais, de modo que perceba seu potencial apesar de suas limitações e, nesse sentido, possa pertencer na dimensão física, social, afetiva e política.

Inclusão não é apenas colocar os indivíduos para compartilharem o mesmo espaço físico;

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico. Ao submetermos tais conceitos a um exame cuidadoso, veremos que se há, por parte do Estado, o reconhecimento da existência do cidadão, politicamente ele não é um excluído (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p.129-130).

241

Nesse sentido, percebe-se que ao problematizarmos o conceito de inclusão problematizamos também uma tentativa do sistema de esquivar das suas responsabilidades com as pessoas com deficiência. Pois a partir do momento que se trata a inclusão como apenas “colocar entre” a solução para a exclusão seria fácil de resolver. Entretanto, com essa postura descompromissada o sistema contribui com a naturalização da exclusão e o fortalecimento de um cenário educacional e social excludente.

No cotidiano, muitas vezes as pessoas e profissionais expressam preconceito sem ter consciência disso. É possível perceber preconceito embutido, por exemplo, em situações em que se trata a pessoa com deficiência a partir de sentimentos de piedade; quando se tenta negar ou suavizar a deficiência, utilizando eufemismo (SASSAKI, 2003). Compreende-se que para acontecer a

inclusão a de se considerar o sujeito, seu ambiente físico, as pessoas ao seu redor, o modo de falar, tratar e se as oportunidades são oferecidas de forma equivalente.

Todavia, para começar a fazer a diferença em longa escala e produzir mudanças mais rápidas é importante colocar em pauta essas questões na base do ensino, no currículo, ou seja, na formação de professores, estes que possuem um papel e posição privilegiada para empenhar a transformação cultural e social (BULGRAEN, 2010).

A sociedade sustenta a ideia do professor como a figura detentora do conhecimento absoluto, daquilo que seria moralmente correto e inquestionável (EMEDIATO, 1978). Assim, existe um fator preocupante em relação a que tipo de informações e qualificações (ou se estão tendo alguma) os atuais e futuros professores estão recebendo no ensino superior.

Pois, são os professores que formam outros profissionais para o mercado de trabalho e para a sociedade, portanto, podem mobilizar ideias, valores, crenças e realidades.

Contudo, na prática presume-se que muitos profissionais durante a graduação não possuem qualquer disciplina ou discussões sobre o tema inclusão, o que os deixam despreparados para lidar com as diferenças na relação com pessoas com ou até mesmo sem deficiência nas suas rotinas de trabalho ou interpessoais. Entretanto, assumir uma postura de culpabilização das instituições de ensino ou dos professores não resolve a situação, mas cabe ressaltar o direito de cada indivíduo viver suas diferenças sem ser discriminado e que todos cidadão tem direitos assim como deveres também (BRASIL, 1988).

Na tradição pedagógica brasileira existe uma concepção equivocada sobre ser um dever da formação inicial ou contínua ter que apresentar resolutividade perante qualquer problema pedagógico presente na rotina escolar. Em virtude disso, parece que, culturalmente, a posição do “não saber” não é permitida aos professores, que são pressionados a assumir uma posição de "Sapiência Universal" a fim de provar o status de profissional competente. Essa concepção atravessa a queixa de professores despreparados para viver o processo de inclusão. Contudo, é uma utopia, pois nenhum curso de formação consegue fornecer essa preparação total e definitiva (FABRIS, 2011).

Nesse sentido, percebe-se que apesar de muitos professores provavelmente não receberem qualificação para compreenderem e promover atitudes inclusivas, é importante que cada um busque essa capacitação para conseguir atender as demandas existentes acerca dos processos inclusivos.

O termo portador de deficiência, entre 1986 e 1996, foi popularizado, mas a deficiência não é um tipo de acessório portátil cuja pessoa possa decidir quando porta ou deixar em casa (por exemplo, um guarda-chuva, um documento). Na contemporaneidade o termo preferido é: pessoa com deficiência e pessoa sem deficiência ou não-deficiente (SASSAKI, 2003).

Desse modo, não são as pessoas com deficiência que devem se adaptar, são as pessoas, o ambiente e o sistema ao redor quem precisam adaptar-se a elas em suas limitações.

O trabalho pedagógico voltados pessoas com deficiência, em síntese, requer da escola uma estrutura física adequada/adaptada, materiais e instrumentos específicos e profissionais qualificados (FABRIS, 2011). Caso contrário, trata-se de uma inclusão excludente (VEIGA NETO, 2001). Portanto, o desafio da inclusão não deve depender de uma totalidade de condições favoráveis para começar. A falta de preparação usada como justificativa para a não inclusão, causa o que fabris (2011), denomina de imobilismo pedagógico.

O mundo, as práticas, os alunos, mudam constantemente, ocasionalmente o conhecimento e as demandas são alterados também. O que exige do profissional uma postura de busca e atualização constantes. Trata-se ser autônomo e ativo no processo de construção do conhecimento.

Ao analisar os discursos sobre a inclusão que circularam no período entre os anos de 1995 e 2011, pontuam:

Esperamos ter deixado claro que perguntar se somos a favor ou contra a inclusão social e escolar não faz sentido. Perguntas como essas, amplas e vagas, não permitem respostas objetivas; elas acabam nos levando a becos sem saída. Ao contrário delas, mais vale sabermos sobre o que se quer dizer com as palavras inclusão, com exclusão, e com as expressões “direitos iguais”, “todos incluídos” (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p.131).

Compreende-se a partir do recorte temporal analisado, a existência de um

discurso, indagando sobre o lugar das pessoas com alguma deficiência ser ou não ser no ensino regular com os outros ditos “normais”, portanto, o acesso à educação e convívio social é um direito já afirmado a muito tempo, logo, tal pergunta se torna obsoleta. O que interessa não é saber se eles devem estar entre os demais, mas sim como estão sendo tratados pelos demais.

Questionar a inclusão escolar e social como um dever é reflexo do despreparo vivido pela sociedade em relação a como lidar com isso, processo que implica em sair da zona de conforto e assumir um lugar de desconhecimento que incomoda ao ponto de fazer o outro ser o problema, por isso, não é incomum no cotidiano surgir falas como “aquela pessoa tem problema”. Entretanto, se o outro é o problema, o indivíduo descarta em si a necessidade de mudança e responsabilidade com a inclusão que precisa sempre ser questionada não no sentido se deve existir, mas em como está sendo executada.

Mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p.132).

244

Diante disso, percebe-se que na contemporaneidade tem notando-se a expansão do discurso de pro-inclusão, comumente acompanhado por desfechos excludentes. O que reforça a importância de problematizar o sentido da palavra inclusão presente nos discursos e práticas circulantes.

O professor como agente transformador de realidades

Compreende-se que a docência e a formação de professores têm um papel fundamental na formação de uma cultura de inclusão nas escolas e consequentemente na sociedade também (ABDALLA; ALMEIDA (2020); BARBOSA; BEZERRA (2021); DIAS; SILVA (2020)).

A formação profissional é uma ação sistêmica e constante, de estudos e pesquisas dentro e fora da escola. Necessária para a compreensão do sujeito da educação presente na sala de aula (FABRIS ,2011). O mundo, as práticas, os alunos, mudam constantemente, ocasionalmente o conhecimento e as

demandas são alterados também. O que exige do profissional uma postura de busca ativa e atualização do conhecimento.

Conhecer é uma etapa fundamental para a transformação social. Assim investir na formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva torna-se um caminho para enfrentar a exclusão de pessoas com deficiência e até mesmo sem-deficiência, marginalizados por outros marcadores sociais. Segundo a UNESCO (2009, p. 4), a educação inclusiva tem “por objetivo acabar com a exclusão, que é consequência de atitudes negativas e de uma falta de atenção à diversidade em matéria de raça, situação econômica, classe social, origem étnica, idioma, religião, sexo, orientação sexual e atitudes”.

Portanto, acabar com a exclusão talvez não seja a palavra mais apropriada. Como pontua Ana Bock (2015), o processo de segregação e condenação das diferenças não é algo recente e está presente na história da humanidade, pois surge das relações entre o saber e o poder, por isso, compreende-se que as formas de excluir, isto é, a exclusão não deixa de existir, apenas estará sempre se reinventando ao longo do tempo, assumindo novas identidades. Assim, quando falamos de inclusão pressupõe-se que é um processo contínuo.

De acordo com Arteaga et al., (2015), a caracterização das diferenças, ou seja, a produção de sentidos positivos ou negativos que delineiam os processos de inclusão ou exclusão estão articulados a cultura e o contexto histórico-social, que segundo Bulgraen (2010), é passível de alteração, sobretudo, por influência da formação de professores que são os profissionais capazes de mobilizar de forma massiva as crenças e conceitos presentes na sociedade.

Os cursos de formação quando desejam incluir pessoas com deficiência em espaços antes ocupados apenas por pessoas sem deficiência, precisam planejar um currículo contendo conteúdos básicos sobre a educação. Desse modo, o profissional tem a oportunidade de apropriar das peculiaridades pedagógicas do ensino e aprendizagem de tais sujeitos, que quando desconhecidas e não desenvolvidas contribuem para o processo de exclusão dos mesmos na própria sala de aula (FABRIS, 2011).

Inclusão e exclusão não são o oposto um do outro. É questionável o uso da palavra *exclusão*, quando interpretada como “o outro da inclusão”, noção pautada

na lógica do binário moderno. Visto que em diversas situações “inclui-se” para excluir em um momento posterior. Por conseguinte, na lógica contemporânea acontece uma fusão desses dois termos, o que passa a ser denominado como: inclusão excludente ou in/exclusão (VEIGA-NETO, 2001).

Para haver inclusão não basta só estar entre os outros;

O que fazer com eles? É uma pergunta que teremos que responder. Eu gostaria de propor que os indesejáveis possam estar entre nós, mas não como refugos. Que eles possam viver outras relações no espaço das aprendizagens escolares e não ser individualmente responsabilizados pelas não aprendizagens. O aprender e o não aprender podem ser entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença. Essas relações e entendimentos precisam ser gestados nos currículos escolares de uma forma mais complexa e sofisticada (FABRIS, 2011, P.38).

Essa ação de problematizar o conceito de inclusão e os processos ditos “inclusivos” nos coloca geralmente contra a corrente dominante, mas não se trata de ser “contra a inclusão”, é somente uma postura de suspeita e análise às verdades estabelecidas como absolutas (VEIGA-NETO & LOPES, 2011). Assim como o conceito de exclusão se reinventa o de inclusão também está passível a críticas e reformulações.

A formação de professores voltada para inclusão é uma tarefa desafiadora, apesar disso, muitas instituições de ensino têm conseguido articular programas criativos. Esses programas de formação docente inclusivos afirmam no seu projeto curricular elementos como; conteúdos relacionados a caracterização das condições de aprendizagem, estratégias de intervenção que viabilizem o trabalho de grupos heterogêneos e múltiplos níveis de aprendizagem, contato com situações reais sob supervisão pedagógica, postura reflexiva e crítica sobre a reprodução de valores conservadores e a mobilização de perspectivas educacionais que não se limitem ou prendam-se aos valores do mercado (RODRIGUES, 2014).

As universidades comprometidas com a inclusão escolar têm elaborado currículos para formar profissionais que não vejam as deficiências como responsáveis pelo fracasso escolar. Profissionais capazes de no processo de

verificação de aprendizagem valorizar aspectos qualitativos ao invés de supervalorizar os aspectos quantitativos. No ensino utilizam uma abordagem pensadas nas adaptações e flexibilização curriculares, o que não significa facilitar o processo de aprendizagem, dando atividades diferenciadas como pintar e desenhar enquanto os outros da turma, por exemplo, realizam operações matemáticas. A adaptação deve acontecer no método de ensino e não no conteúdo ministrado, que pode até ser menos complexo, porém deve ser desenvolvido (DIAS; SILVA, 2020).

A formação docente baseada em uma perspectiva educacional inclusiva no Brasil tende a enfatizar os estágios como uma forma de mobilizar a dimensão pedagógica da inclusão, além disso, buscam articular em suas ações de formação, trabalhos que fortaleçam a colaboração, a cidadania e a responsabilidade profissional e social em suas metas e práticas (ABDALLA; ALMEIDA, 2020).

Nas últimas décadas o cenário brasileiro tem conseguido integrar pessoas com deficiência e demais minorias nas salas de aulas regulares partir de políticas públicas, mas também passou a problematizar a ineficácia de um sistema escolar que exclui aqueles que não se ajustam aos padrões de aprendizagem estabelecidos (DIAS; SILVA, 2020).

Desde o nascimento nascemos diferentes uns dos outros, por isso já no século XVIII é criado o conceito ético de igualdade para mostrar que mesmo sendo diferentes todos temos direitos e merecemos ter acesso a dignidade ao viver, enquanto isso, a desigualdade seria o descumprimento desses direitos (RODRIGUES, 2014). O mesmo se aplica a aprendizagem e formar de ensinar, compreende-se que um sistema de ensino e formação de professores eficiente abrange as diferenças como base para suas práticas educacionais e não como justificativa para a segregação (DIAS; SILVA, 2020).

Frequentemente a diferença é usada como pretexto para justificar a desigualdade, mas na verdade é a desigualdade que condena o conceito de diferença como a causa da discriminação. Nesse sentido, surge o conceito de equidade que está ligada ao compromisso de abolir essa desigualdade para que possamos através da igualdade de oportunidades realmente usar os direitos humanos, assim a equidade utiliza as diferenças como instrumento para a

efetivação da igualdade e não como produtora de desigualdade (RODRIGUES, 2014).

Apesar dos progressos conquistados nas últimas décadas pelas políticas públicas foi observado recentemente na política brasileira uma tentativa de enfraquecimento dos avanços conquistados por parte de grupos conservadores e ultraliberais, que resistem em compreender que os problemas de aprendizagem não são exclusivos das pessoas com deficiência. A luta pela inclusão é uma iniciativa pensada para todos aqueles que são afetados pelos problemas da educação brasileira. Uma educação que precisa e vem sendo repensada (DIAS; SILVA, 2020).

Observa-se no cenário de formação de professores alguns desafios a serem enfrentados para mudar a realidade. Dentre eles está a oferecer mais tempo e espaço para desenvolver um ensino mais equitativo e buscar contemplar na formação teórica e prática o compromisso social com a educação, um trabalho que concilie uma natureza ética (ABDALLA; ALMEIDA, 2020).

O número de disciplinas obrigatórias ou optativas que contemplem a educação inclusiva na grade curricular da formação de professores ainda é inexpressível diante da importância do tema para sociedade. Além disso, a carga horária dessas disciplinas costuma ser baixa, o que leva a pensar que a educação de pessoas com deficiência não parece ser uma prioridade nas universidades brasileiras (DIAS; SILVA, 2020).

Contudo, mesmo diante da inexpressividade de disciplinas que tratem o tema da educação inclusiva na formação de professores e a baixa carga horária dessas disciplinas nas universidades, não se desconsidera o quão fundamental é ter esse espaço para discutir uma questão tão urgente como esta, mesmo que esse debate não se esgote na aplicação de uma disciplina isolada.

A formação de professores é uma estratégia inteligente nas sociedades contemporâneas para alcançar mudanças. Além disso, o princípio de equidade não se aplica apenas a pobres e de inclusão não é pensando apenas para pessoas com deficiência. O princípio da equidade objetiva atender as diferenças independente do marcador social (classe social, gênero, orientação sexual, etnia, dentre outros) (RODRIGUES, 2014).

Nesse sentido, quando buscamos uma sociedade mais inclusiva estamos pensando no bem-estar de todas as pessoas com ou sem deficiência, de todos os que sofrem por algum tipo de discriminação social. A luta pela inclusão se caracteriza como a tentativa de criar uma sociedade onde as pessoas consigam viver em harmonia, ter acesso e meios para usufruir das mesmas oportunidades e serem respeitados em suas diferenças. Nesse cenário as diferenças deixam de ser instrumento de opressão e exclusão, assumindo uma posição de objeto de conexão, compreensão e acolhimento.

Considerações finais

A construção de uma educação e sociedade inclusiva pensada para atender as necessidades educacionais de pessoas com ou sem deficiência é um direito de todos. Nesse sentido, a inclusão se conceitua como o processo de produzir espaços e relações mobilizadoras do sentimento de pertencimento físico, afetivo, político e social entre as pessoas.

Ser diferente na perspectiva da educação inclusiva não é um ato de condenação ou sinônimo de incapacidade, assim a diferença não produz um cenário de desigualdade, discriminação e segregação.

Percebe-se, dessa forma, a importância de investir em uma formação de professores voltada para a inclusão. Pois são profissionais que tem no seu espaço de trabalho o poder de alcançar a sociedade de forma ampla, mobilizando ideias, crenças e valores.

Nesse contexto, apesar de se uma tarefa desafiadora, muita instituição de ensino superior tem conseguido articular em suas grades curriculares disciplinas que abordem a educação inclusiva e sensibilizem os futuros professores a exercerem um papel transformador, formando sujeitos engajados a lutarem por uma educação e sociedade menos opressiva e excludente.

Portanto, a cultura da inclusão ainda tem seus entraves no ensino superior, parece haver uma falta de interesse por parte de algumas instituições de ensino em dar espaço e tempo nos seus currículos para trabalhar a inclusão, assim este trabalho pode servir de base para novas pesquisas preocupadas em compreender os fatores que influenciam essa situação.

Compreende-se que a inclusão ultrapassa a ideia de espaço físico, não significa apenas “colocar entre”. Incluir envolve a ação de planejar e adaptar o ambiente para receber o sujeito junto às suas particularidades, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento propícias e de identificação com os demais, de modo que perceba seu potencial apesar de suas limitações e, nesse sentido, possa pertencer na dimensão física, social, afetiva e política.

Diante disso, aos professores, figura a quem é depositada parte dessa grande missão de construir uma educação inclusiva, faz-se necessário oferecer subsídios teóricos e práticos seja durante a formação inicial ou continuada, pois, no exercício profissional se deparam e são cobrados por essa postura ativa e inclusiva, mas sofrem de uma carência na formação profissional que os fazem sentir-se desamparados em meio a uma rotina de trabalho sobrecarregada que dificulta abertura para sua capacitação, o que gera uma reflexão crítica acerca de como o sistema educacional tem abordado os profissionais da educação.

Referências

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

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

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O (Orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. *Constituição 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BULGRAEN, V. C. “O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento”. In: *Revista Conteúdo, Capivari*, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

DIAS, V. B.; DA SILVA, L. M. “Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?”. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

EMEDIATO, C. A. “Educação e transformação social”. In: *Análise social*, p. 207-217, 1978.

FABRIS, E. H. “In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”

|?. In: *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 11, n. 1, p. 32-39, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MENESES, B. M; PEDROSSIAN, D. R. S. “A ideologia da integração na educação inclusiva”. In: SILVA, L.M. da; SOUZA, L.R. (Orgs.). *Estudos sobre formação e educação inclusiva*. Salvador: EDUNEB, 2013.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista de Educación Inclusiva*, v. 7, n. 2, 2017.

SASSAKI, R. K. et al. “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”. In: *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Nanco do Brasil, p. 160-165, 2003.

UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusion en la educación. Paris, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.*, n. 20, 2011.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. “Incluir para excluir”. In: J. LARROSA; C. SKLIAR (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

VENDRAMIN, C. “Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo”. In: *Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos*, v. 2, p. 16-25, 2019.

251

Submissão: 16. 07. 2023 / Aceite: 30. 08. 2023