



DILEMAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Jorge Barbosa de Oliveira¹

RESUMO

A formação de professores enfrenta dilemas e desafios significativos quando considerada sob a perspectiva da inclusão educacional. A necessidade de preparar educadores para atender à diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, demanda uma abordagem abrangente e sensível. Os desafios incluem a garantia de que os professores adquiram conhecimentos e habilidades específicas em relação à adaptação de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de estratégias inclusivas e a promoção de ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade. Dessa forma, este artigo tem a meta de examinar a inclusão educacional, entendida como um processo que tenta abordar situações e espaços de exclusão no sistema educacional, e os desafios que ela representa para a formação de professores. Os levantamentos em diversos estudos indicaram que é crucial enfrentar dilemas éticos relacionados à igualdade de oportunidades e ao respeito à individualidade de cada aluno. Assim, a formação de professores, portanto, deve abordar esses dilemas e desafios de maneira mais subjetiva, promovendo uma educação inclusiva que valorize a diversidade e proporcione uma experiência educacional equitativa para todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão; Educação Básica.

ABSTRACT

Teacher education faces significant dilemmas and challenges when considered from the perspective of educational inclusion. The need to prepare educators to meet the diverse needs of students, including those with disabilities, demands a comprehensive and sensitive approach. Challenges include ensuring that teachers acquire specific knowledge and skills in relation to adapting pedagogical practices, developing inclusive strategies, and promoting learning environments that welcome diversity. Thus, this article aims to examine educational inclusion, understood as a process that tries to address situations and spaces of exclusion in the educational system, and the challenges it represents for teacher training. Surveys in several studies have indicated that it is crucial to face ethical dilemmas related to equal opportunities and respect for the individuality of each student.

¹ Doutorado em Ciências da Educação, Universidad Interamericana – PY - Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais (2015). Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (2004). Possui graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal do Amazonas (2004) e graduação em FILOSOFIA pela Universidade Federal do Amazonas (2000). Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação e Professor Concursado da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. Atuou como Gestor Escolar da Educação Básica no período de 1987 a 1995 e 1997 a 2005. Foi Secretário de Educação do município de Tabatinga/Am no período de 2005 a 2008. A partir do dia 01/04/2018 exerce a função de Gestor do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB/UEA. A partir de junho de 2020, fui selecionado como professor Responsável pela Coordenação de Área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB)



Thus, teacher education, therefore, must address these dilemmas and challenges in a more subjective way, promoting an inclusive education that values diversity and provides an equitable educational experience for all students.

Keywords: Teacher Training; Inclusion; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, quando analisada sob a perspectiva da inclusão educacional, enfrenta uma série de dilemas e desafios complexos. Um dos dilemas centrais é a necessidade de equilibrar as demandas práticas da sala de aula com a compreensão teórica e sensibilidade necessárias para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. O desafio de preparar educadores para atuar de maneira inclusiva envolve não apenas transmitir conhecimentos sobre adaptação curricular e estratégias pedagógicas, mas também cultivar uma compreensão profunda das variadas realidades e experiências dos alunos com deficiência.

Outro desafio crítico é a constante atualização e evolução das práticas pedagógicas em resposta às mudanças nas políticas e nas demandas da sociedade. A formação de professores precisa ser dinâmica, integrando abordagens inovadoras e estratégias atualizadas para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante transformação da inclusão educacional.

O dilema ético da igualdade de oportunidades é um aspecto crucial que permeia a formação de professores para a inclusão. Encontrar o equilíbrio entre atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade desafia os educadores a refletirem sobre práticas justas e equitativas.

Além disso, a colaboração entre professores regulares e especialistas em educação inclusiva é fundamental, mas frequentemente enfrenta obstáculos. A formação precisa abordar como fomentar uma cultura colaborativa nas escolas, promovendo a troca de conhecimentos e a cooperação entre os profissionais, para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz.

Em suma, a formação de professores sob a perspectiva da inclusão educacional exige uma abordagem consistente, que vá além de fornecer habilidades técnicas, considerando também os aspectos éticos, culturais e colaborativos.



Superar esses dilemas e desafios é essencial para garantir que os educadores estejam devidamente preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Dito isso, o presente estudo tem a meta de examinar a inclusão educacional, entendida como um processo que tenta abordar situações e espaços de exclusão no sistema educacional, e os desafios que ela representa para a formação de professores. Para isso, aprofunda temáticas como *Incluir para Ampliar ou Restringir Visões?*, que secundariamente objetivou discorrer sobre as práticas inclusivas em prática nas escolas brasileiras; *Formação de Professores: Riscos e Possibilidades*, que se preocupa em detalhar os desafios que permeiam o universo da formação docente no contexto inclusivo; e *Processos Organizacionais*, que destaca a importância de as instituições assumirem um compromisso político com a pauta da formação docente voltada à inclusão.

INCLUIR PARA AMPLIAR OU RESTRINGIR VISÕES?

O conceito de inclusão adquiriu especial ênfase nos últimos anos no contexto educacional brasileiro, tornando-se visível em áreas como políticas públicas e ações governamentais. Esta representação do conceito de inclusão regula não só as práticas educativas (ensino, metodologia, currículo, entre outras), mas também ideias sobre situações de exclusão, diversidade e, significativamente, sobre a construção de identidades. Este último aspecto refere-se à construção de sujeitos/alunos de graduação no âmbito das licenciaturas e da Pedagogia a partir de discursos de inclusão que circulam e são reproduzidos no campo educacional. Nesse sentido, o significado de inclusão tem implicações para o aluno que é construído (HALL, 1997).

Historicamente, a inclusão educacional como conceito e prática em contextos escolares começou no início da década de 1980 nos Estados Unidos e na Europa, como uma iniciativa focada em alunos com deficiência (FUCHS; FUCHS, 1994; LIPSKY; GARTNER, 1996). No entanto, durante as últimas décadas, esse enfoque mudou e apresenta-se como um novo desafio: tornar as práticas inclusivas na educação acessíveis a todas as pessoas.

O exposto implicaria um questionamento dos pressupostos normativos existentes sobre a aprendizagem e o ensino, de forma a responder à diversidade



dos sujeitos envolvidos no contexto educativo em termos de raça, etnia, língua, gênero, nacionalidade, entre outras diferenças que vão mais longe, ou seja, além da capacidade de aprender. Esta última abordagem reforça a ideia de que a inclusão educativa é uma forma de responder e abordar a diversidade nos contextos educativos.

Assim, amplia-se a representação de quem são os sujeitos interpelados nesta e por essa nova significação, abrindo espaço para novas subjetividades e as interseções de seus marcadores (deficiência, etnia, gênero, entre outros). O conceito de subjetividades é utilizado para tornar mais complexa a construção do sujeito a partir de uma perspectiva mais contemporânea onde se faz referência à ideia de construção dinâmica. Assim, os sujeitos têm a possibilidade de habitar infinitas formas de ser sujeito e resistir aos dispositivos normalizadores que os limitam de identidades móveis e transitórias (ROSE, 1999).

A migração do conceito de inclusão da educação especial para espaços vinculados à educação geral (ou regular) produziu avanços na compreensão do fenômeno educacional contemporâneo ao abordar a variabilidade existente na aprendizagem dos alunos. No Brasil, por exemplo, as salas de aula regulares aumentaram o número de alunos com algum tipo de deficiência e de estudantes estrangeiros (migrantes), desafiando as metodologias tradicionais de ensino destinadas a um aluno que não tem deficiência e que nasceu neste país.

Contudo, o conceito de inclusão também é representado como equivalente à assimilação porque suas origens estão epistemologicamente ligadas a uma tradição positivista, típica da educação especial tradicional. Slee (2001) reforça esta ideia ao argumentar a existência de representações limitadas da educação inclusiva, incluindo uma restrição a um quadro tradicional de educação especial apoiado por uma visão médica da diferença e uma desconexão das políticas de inclusão.

Numa outra perspectiva, organizações internacionais como a UNESCO (2005) tornaram explícita a ideia de que a inclusão educativa deve basear-se nos direitos humanos, onde o acesso e a participação numa educação de qualidade são um imperativo. Neste sentido, todos os seres humanos, independentemente da sua etnia, gênero, forma de aprendizagem etc., devem usufruir e exercer o direito à educação.



O movimento inclusivo na educação, qualquer que seja o seu entendimento, mobilizou a construção de uma série de políticas ao nível dos organismos internacionais que se traduziram em ações educativas que se referem fundamentalmente a permitir o acesso de todas as crianças ao sistema educativo regular. Exemplos disso no Brasil são a construção de uma política de educação especial, o desenvolvimento de um programa intercultural e a construção de projetos de assistência técnica para escolas que apresentam baixos rendimentos em medidas de aprendizagem e altas taxas de repetência e abandono escolar, entre outros.

Assim, estas políticas permitiram criar programas compensatórios na escola para que nele pudessem participar aquelas crianças excluídas e marginalizadas do sistema. No entanto, a inclusão educacional, embora tenha se tornado um conceito bastante utilizado no contexto educacional, traz consigo vários discursos que nem sempre são convergentes em termos de significado e compreensão. A este respeito, Graham (2006) argumenta que o termo inclusão sugere um 'trazer'; um termo que pressupõe um todo no qual algo ou alguém pode ser incorporado. Assim, seria razoável argumentar que existe um centro implícito no termo inclusão, para o qual as noções discursivas do pré-existente são privilegiadas ao incluir o outro em um espaço pré-fabricado, naturalizado.

Nessa perspectiva, seria de se esperar que o termo denotasse implicitamente um espaço constituído por aqueles sujeitos que puderam fazer parte de um sistema escolar regular ou normal. Aquelas crianças que aprendem como a média e que tradicionalmente fazem parte do que se chama escola. Assim, o conceito de inclusão refere-se à construção de um 'outro' (aluno que ultrapassa os limites da norma), aquele que não teve o privilégio ou, em palavras atuais, o direito de estar nesses espaços educativos.

Busca, portanto, aproximar esses *outros* desses espaços regulares constituídos social e culturalmente como centros. O desenvolvimento de espaços particulares como salas de recursos, adaptações curriculares, entre outros, buscam aproximar esses alunos do desempenho médio dos alunos que moram neste centro. Inicia-se um círculo através de procedimentos diagnósticos onde o objetivo é visualizar e destacar a distância que esse sujeito de inclusão possui em relação ao aluno definido como médio.



Mutua e Smith (2006) reforçam esta premissa ao afirmar que a grande maioria dos educadores na prática e na formação seguem o processo de diagnóstico e tratamento do modelo médico, acreditando que atribuir uma categoria aos alunos é o primeiro passo necessário para fornecer serviços apropriados a esses alunos. Em relação a esta ideia restrita de inclusão, Graham e Slee (2005) afirmam que:

Noções e modelos de inclusão limitados, como os realizados através de mecanismos que asseguram a objetivação da diferença individual, não só resultam numa exclusão mais complexa e insidiosa, mas possivelmente funcionam no refinamento da escola como um campo de aplicação do poder disciplinar (GRAHAM; SLEE, 2005, p. 6).

Aprofundando a ideia de Graham e Slee (2005), a objetivação da diferença permite abordar a inclusão a partir dos alunos que foram sujeitos de práticas de exclusão e obscurece o centro, deixando-o livre de questionamentos. Assim, o conceito de aluno mediado continua fora da análise e constitui um ponto de partida e uma meta a ser alcançada através das práticas educativas, tornando-se um artefato de poder que restringe as práticas inclusivas mais contemporâneas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RISCOS E POSSIBILIDADES

Os institutos de ensino superior também foram afetados pelas variações e múltiplos significados que o conceito de inclusão educacional tem tido. A construção de políticas compensatórias na educação tem colocado forte pressão na formação de profissionais capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, de forma a promover comunidades educativas inclusivas.

As teorias contemporâneas de aprendizagem propõem que os professores devem ser pessoas capazes de ensinar em diversos contextos de aprendizagem (AINSCOW, 2001; BEYER, 2001; RIEHL, 2000). O exposto é altamente relevante dado que dados de estudos que mostram a variabilidade do corpo discente, destacando que o número de alunos com necessidades educacionais especiais, com ascendência indígena e com nacionalidade diferente da brasileira vem aumentando.



No entanto, grande parte do currículo do ensino superior inclui ferramentas específicas ao nível de metodologias e didáticas que se centram na aprendizagem de um aluno médio (INFANTE; MATUS, 2009). Com isso, a escola se projeta como um espaço homogêneo em termos de ações e sujeitos, distanciando-se significativamente das realidades do nosso sistema educacional e com ênfase implícita nesse centro normativo.

Esse professor em formação constrói sua identidade profissional a partir de capacidades voltadas para uma suposta normalidade que estão distantes da escola que irá enfrentar, produzindo uma série de problemas que ele não consegue resolver uma vez que ele ou ela se encontra na prática (TENÓRIO, 2007).

Da mesma forma, as competências que definem um professor presencial, delineadas em seu currículo de graduação, não são necessariamente aquelas que o próprio aluno em formação desenvolveu através de suas experiências em estabelecimentos de ensino (INFANTE et al., 2008).

A abordagem acima não é evidente apenas nos programas de formação de professores do ensino básico geral e de creches, mas situação semelhante é observada na formação de especialistas que atuam na área da educação (fonoaudiólogos, professores diferenciais, psicólogos). Na sua formação, os especialistas recebem uma série de ferramentas particulares que lhes permitem apoiar a aprendizagem de grupos minoritários, como alunos com deficiência.

Ao mesmo tempo, no sistema educativo observa-se que como resultado de políticas educativas de carácter inclusivo, este especialista deve passar da escola especial para uma escola regular onde tem imperativamente de interagir com os restantes atores educativos, incluindo alunos com deficiência, resultados educacionais dentro da norma e professores regulares, situação para a qual não estão qualificados (INFANTE et al., 2007).

Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileiras fizeram exigências específicas aos centros de formação de professores. Assim, temas relacionados com conceitos como necessidades educativas especiais (NEE), diversidade, interculturalidade, integração e inclusão, entre outros, têm sido introduzidos nos quadros curriculares dos programas de formação de professores para a educação básica e pré-escolar e avaliação e currículo nos currículos dos cursos de especialidade. O objetivo principal é fornecer aos futuros professores as



ferramentas para trabalhar com adaptações ao currículo comum da educação escolar brasileira.

Este aspecto é decisivo, pois confere clara intencionalidade aos conteúdos que devem estar presentes na formação docente. Conteúdo entendido como o conhecimento dos planos e programas estabelecidos pela educação brasileira e de certas modificações que devem ser feitas nesses instrumentos (chamadas de adaptações curriculares). Neste sentido, o currículo universitário deve apostar na aquisição de competências que permitam realizar adaptações nas suas práticas pedagógicas e no currículo geral. Contudo, essas modificações operadas no ensino superior não foram acompanhadas de mudanças profundas no conceito de inclusão que permitam transformar as práticas educativas para não reproduzir ações de exclusão e segregação naqueles que historicamente foram marginalizados de um sistema de ensino regular.

Se a agenda educacional nacional de qualquer país visa promover o desenvolvimento da educação inclusiva, a formação de profissionais da educação é um dos componentes essenciais. Neste sentido, experiências internacionais (AINSCOW, 2005; SLEE, 2001) permitem-nos visualizar a necessidade de abordar alguns aspectos desta formação.

A primeira consiste na necessidade de abrir espaços para discussão teórica com olhar crítico sobre os cursos de formação de professores. Neste sentido, Slee (2001), ao referir-se às práticas inclusivas, destaca a necessidade de os futuros professores e seus formadores terem a possibilidade de compreender as suas próprias noções de inclusão para construir diferentes espaços de possibilidades que não reforcem as fragilidades tradicionalmente visíveis da grupos minoritários na escola.

Desta forma, um primeiro passo na transformação da formação consistiria em abrir espaços no currículo universitário para carreiras relacionadas à pedagogia que nos permitam refletir sobre a construção da diversidade e da inclusão que cada sujeito desenvolve, antes do desenvolvimento de técnicas e ferramentas de trabalho pragmáticas (metodologias de ensino, avaliação etc.). Por exemplo, se considerarmos que o diagnóstico e a categorização são a atual porta de entrada de algumas minorias (étnicas, deficientes, entre outras) para a maioria das escolas regulares, este sujeito em formação necessitaria de desenvolver um sentido crítico das mensagens implícitas com em que se inscrevem estas



categorias e a consciência de como funcionam na construção de regimes de verdade (sobre, por exemplo, as capacidades dos alunos).

Ainscow (2005) reforça essa ideia ao explicar que um dos aspectos importantes a serem cuidados em uma escola que busca a inclusão como premissa são os pressupostos de déficit que existem nos professores. Isso ocorre porque essas suposições podem afetar as percepções que os professores têm sobre os alunos. A este respeito, Hall (1997: 3) destaca que “[...] são os participantes de uma cultura que dão significado às pessoas, aos objetos e aos acontecimentos. É através do nosso próprio uso das coisas e do que dizemos, pensamos e sentir sobre eles - como os representamos - que lhes damos significado. Claramente, a seleção de metodologias e estratégias de ensino é construída a partir da compreensão e do significado que os professores têm sobre a aprendizagem e os alunos (RICE, 2006; TENORIO, 2007).

O segundo aspecto está relacionado à necessidade de tornar mais complexa a definição de inclusão, considerando as contribuições de diferentes disciplinas. Especificamente, implicaria um desenvolvimento reflexivo sobre a área multidisciplinar da educação inclusiva.

Como pode ser visto no início deste artigo, existem diferentes formas de compreender a inclusão e como não há convergência nos aspectos básicos que dariam suporte a esse construto, há uma tendência de utilizar um discurso derivado de uma tradição médica e, portanto, muito limitado e referente à educação especial. Contudo, uma concepção contemporânea de educação inclusiva refere-se a todos os alunos e não apenas àqueles aos quais foi atribuído o rótulo de necessidades educativas especiais e deficiências (AINSCOW, 2005; TREGASKIS, 2006).

Portanto, os futuros professores precisariam deixar para trás uma visão da diferença orientada para o déficit. O primeiro passo é trabalhar a possibilidade de ver a inclusão como um todo, e não como uma área segregada a uma especialidade (educação especial ou interculturalidade). Seguindo essa premissa, Ferri (2006) destaca a necessidade de incentivar os alunos a analisarem como a classe social ou a raça, por exemplo, influenciam a forma como a experiência de uma deficiência é vivida.

Mais especificamente, este autor defende a importância de tanto os cursos de formação como os respectivos materiais não destacarem características



específicas de identidade (um aluno com síndrome de Down demonstra alterações de fala), uma vez que isso negaria "[...] a possibilidade de intersecções ou diferenças dentro das categorias" (FERRI, 2006, p. 294). Em resumo, esta abordagem multidisciplinar exigiria uma formação explícita e substantiva em todas as formas existentes de exclusão educativa e no contexto social, cultural e político que permite a sua manutenção e reprodução no sistema escolar.

Por fim, um último aspecto considera a necessidade, como sugere Ainscow (2005), de fornecer novas formas de abordagem da informação utilizada para avaliar o desempenho escolar. Tal como as metodologias de ensino se centraram tradicionalmente no aluno médio, o mesmo acontece com as formas como a aprendizagem é avaliada. A medição do desempenho escolar tem sido muito rígida em contraste com a variabilidade dos alunos que habitam uma sala de aula contemporânea.

Assim, ao invés de se configurar como uma forma de potencializar a aprendizagem, tornou-se um obstáculo à mesma. Nesse sentido, Ainscow (2005) sugere que os educadores em formação desenvolvam em seus cursos competências que lhes permitam construir padrões de inclusão que, por exemplo, considerem os processos organizacionais das escolas e o uso das visões dos atores que habitam esses espaços.

PROCESSOS ORGANIZACIONAIS

Em relação aos processos organizacionais, a utilização de perspectivas teóricas mais contemporâneas, como os estudos culturais, constitui uma contribuição para a formação de professores (SLEE, 2000). A formação de professores que considerem o componente cultural como um construto dinâmico e produto de uma construção social compartilhada permitirá contextualizar as formas de funcionamento de cada comunidade educativa e abrirá possibilidades para a gestão de ações de mudança que facilitem a aprendizagem de todos os sujeitos que dela participam.

Assim, a inclusão educacional funcionaria não como uma forma de identificar e reproduzir a anormalidade, mas como uma ferramenta de diagnóstico e desenvolvimento cultural (AINSCOW, 2001). Por outro lado, a consideração e



utilização das opiniões dos atores que participam nos estabelecimentos escolares melhorariam o desenvolvimento de padrões de inclusão educativa.

Existem evidências suficientes para apoiar a ideia de que as escolas devem ser construídas de forma cooperativa entre todos os seus intervenientes (BOOTH; AINSCOW, 2000; FREIRE, 1998). Porém, os sujeitos que participam dessa inclusão não têm sido ouvidos quanto aos seus desejos, experiências e visões sobre sua aprendizagem e formação. A maior parte da investigação contemporânea sobre as vozes dos sujeitos destaca o poder que as metodologias de investigação e as formas de avaliação têm no enquadramento de vozes específicas, suscitando algumas e não outras (THOMSON; GUNTER, 2007).

Esta visão aceita a noção de que não existe uma única voz legítima, mas sim uma variedade delas, diferenciadas internamente por espaços, tempos, relações e lugares (LATHER, 1991). Nesta perspectiva, os centros de formação de professores devem dotar os seus alunos de ferramentas que lhes permitam desenvolver novas formas de recolha e utilização da informação, considerando cada um dos atores do sistema educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, observam-se mudanças significativas na configuração dos estabelecimentos de ensino e de seus participantes. Nele ingressaram um grande número de sujeitos tradicionalmente excluídos do sistema regular de ensino, deixando para trás a ideia de que nossas salas de aula eram formadas por um grupo homogêneo de alunos em termos de habilidades, raça, gênero, idioma, estrutura familiar, entre outros marcadores de identidade.

Portanto, esta nova configuração das instituições de ensino implica uma diversidade nos sujeitos que as habitam. Uma das respostas a esta diversidade tem sido um apelo de organizações internacionais e órgãos governamentais para transformar as escolas em comunidades mais inclusivas. Contudo, apesar da ênfase na inclusão educativa nos discursos nacionais e internacionais, este conceito não tem um significado único, facilitando e reproduzindo as formas de exclusão que procura eliminar.

Tal como outros conceitos contemporâneos que circulam nos discursos públicos pautados na interculturalidade, a inclusão educativa tem origem numa



tradição ligada à educação especial e que advém de uma visão positivista da realidade. O exposto tem uma série de efeitos ao abordar o conceito de diversidade na aprendizagem e no ensino das disciplinas, legitimando o conceito de normalidade como centro e passo à frente. É dessa forma que discursos de diagnóstico, categorização, assimilação e compensação se posicionam nas práticas educativas, restringindo o acesso de todos os sujeitos a todos os espaços de aprendizagem e o acesso a uma educação de qualidade.

Pelo exposto, a formação de professores constitui um desafio para as instituições de ensino superior e uma forma de ressignificar o conceito de inclusão. Nesse sentido, faz-se necessária a formação de um profissional que lidere ações educativas relacionadas à diversidade a partir da inclusão. Esta disciplina deve não só concentrar-se no desenvolvimento de ferramentas técnicas que lhe permitam eliminar as barreiras ao acesso e à participação de determinados alunos na educação, mas também analisar criticamente os próprios sistemas de inclusão/exclusão e as representações e pressupostos culturais atribuídos aos diferentes marcadores de subjetividade como, por exemplo, condição socioeconômica, formas de aprendizagem, nacionalidade, etnia, gênero, entre outros, que podem impactar ações de discriminação e opressão social.

Da mesma forma, exige que a formação em inclusão educacional considere as contribuições de outras disciplinas e não apenas da educação especial. A diversidade existente em termos de participantes no processo educativo implica considerar a aprendizagem e o ensino a partir de diferentes perspectivas que abordam áreas sociais e culturais mais amplas e que requerem uma formação interdisciplinar. Por fim, a formação docente exige uma visão contextualizada do fenômeno educacional, onde a produção e a utilização do conhecimento são delimitadas pelas posições geográficas, históricas e culturais do sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **Rumo a escolas eficazes para todos**. Manual para formação de equipes, Espanha: Narcea. 2001.

AINSCOW, M. Desenvolver sistemas educativos inclusivos: quais são as alavancas para a mudança. **Jornal de Mudança Educacional** , 6: 109-124, 2005.



BEYER, L. E. O valor das perspectivas críticas na formação de professores. **Revista de Formação de Professores**, 52: 151-161, 2001.

BOOTH, T.; M. AINSCOW, M. **Guia para avaliação e melhoria da equação inclusiva**. Índice de inclusão, Madrid: Consórcio Universitário para a Educação Inclusiva. 2000.

FERRI, B. A. Ensinando a problemas. Em S. Danforth e S. Gabel, **Questões vitais enfrentadas pelos estudos sobre deficiência na educação** (pp. 289-306). NY, Nova York: Peter Lang. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia dos oprimidos**, México: século XXI. 1998.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Movimento de escolas inclusivas e a radicalização da reforma da educação especial, **Crianças Excepcionais**, 60: 294-309, 1994.

GRAHAM, L. Apanhado na rede: uma interrogação foucaultiana dos efeitos incidentais de noções limitadas de inclusão, **International Journal of Inclusive Education**, 10: 3-25, 2006.

GRAHAM, L.; SLEE, R. Inclusão? Artigo apresentado na Australian Educational Research Association. Conferência Anual, novembro, Sydney, 2005.

INFANTE, M.; MATUS, C. Políticas e práticas sobre diversidade: Reimaginando possibilidades para novos discursos, **Deficiência e Sociedade** (no prelo). 2009.

INFANTE, M., ORTEGA, P., RODRÍGUEZ, M., FONSECA, C., MATUS, C.; RAMÍREZ, V. **(Co)Construção de discursos sobre diversidade**. Trabalho apresentado no Primeiro Congresso Internacional A Universidade e a Atenção à Diversidade Cultural. Da discriminação à inclusão, novembro, Santiago, Chile. 2008.

LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. Inclusão, reestruturação escolar e reconstrução da sociedade americana, **Harvard Educational Review**, 66: 762-796, 1996.

MUTUA, K.; SMITH, R. Perturbar a normalidade e as preocupações práticas dos professores em sala de aula. Em S. Danforth e S. Gabel, **Questões vitais enfrentadas pelos estudos sobre deficiência na educação** (pp. 122-132), NY, Nova York: Peter Lang. 2006.

RIEHL, C. J. O papel do diretor na criação de escolas inclusivas para diversos alunos: uma revisão da literatura normativa, empírica e crítica sobre a prática da administração educacional, **Revisão da Pesquisa Educacional**, 70: 55-81, 2000.

ROSA, N. **Governando a alma**, Londres, Inglaterra: Free Association Books. 1999.

SLEE, R. Inclusão na prática: a prática leva à perfeição?, **Educational Review**, 53: 113-123, 2001.



TENÓRIO, S. **As representações sociais dos professores básicos das comunas de Ñuñoa e Macul sobre a integração escolar.** Tese de obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Chile, Santiago, Chile. 2007.

THOMSON, P.; GUNTER, H. A Metodologia dos Estudantes-Pesquisadores: Valorizando e usando experiência e conhecimento para desenvolver métodos, **Discurso: estudos nas políticas culturais da educação**, 28: 327-342, 2007.

TREGASKIS, C. Desenvolver práticas inclusivas através de conexões entre casa, comunidade e escola. Em S. Danforth e S. Gabel, **Questões vitais enfrentadas pelos estudos sobre deficiência na educação** (pp. 201-235), NY,