

# FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Maria Lucia Morrone**

<sup>1</sup> Universidade Ibirapuera

Av. Interlagos, 1329 – São Paulo/SP

morrone@uol.com.br

---

## Resumo

O artigo analisa a política nacional de educação inclusiva segundo os preceitos de que todo aluno (re) constrói conhecimento. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada de docentes e gestores deve ser repensada aos processos de inclusão de alunos com necessidades especiais. A metodologia utilizada neste artigo fundamenta-se na revisão de estudos de pesquisadores e legislação pertinente ao tema. Destaca-se a importância da formação dos profissionais da educação para definir ações pedagógicas à inclusão de alunos com necessidades especiais .

**Palavras-chaves:** educação inclusiva; formação inicial e continuada; docentes e gestores.

## Abstract

The article analyzes the national policy of inclusive education according to the precepts that every student (re) builds knowledge. In this perspective, the initial and continuing education of the teacher must be rethought to the processes of inclusion of students with special needs. The methodology used in this article is based on the review of studies by researchers and legislation relevant to the topic. It highlights the importance of training education professionals to define pedagogical actions to inclusion of students with special needs.

**Keywords:** inclusive education; initial and continuing training; teachers and managers

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo analisar que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e na concepção de que o seu conhecimento se (re) constrói, sem resistência ou submissão, ao que é selecionado para compor o currículo escolar, dirimindo a situação de promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar.

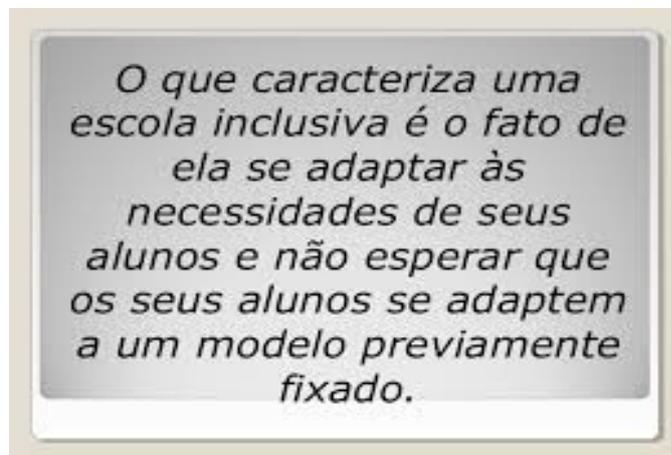
Por hipótese compreende-se que a educação especial, nessa perspectiva, está relacionada a uma concepção inclusiva e respectivas ações pedagógicas, na escola regular, tanto pública quanto particular, que deve mudar a lógica do seu processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de docentes e gestores às mudanças paradigmáticas da educação inclusiva.

Enquanto modalidade que não exclui a escolarização de alunos com necessidades especiais e com transtornos globais de desenvolvimento relacionados a altas habilidades, ou seja, superdotação, a educação inclusiva pressupõe uma instituição escolar que não exclui os alunos que não atendam a um perfil idealizado institucionalmente.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, as políticas públicas educacionais, propõem novas práticas de ensino, com o objetivo de atender as especi-

ficidades dos alunos e garantir o direito à educação a todos. Apontam para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de reinventar seus princípios e práticas escolares.



[https://br.pinterest.com/lize\\_furtado/inclusao/](https://br.pinterest.com/lize_furtado/inclusao/)

Há necessidade de se tornar a escola e a sala de aula como um espaço comum a todos os alunos, sem exceções. Nesse sentido, o direito de todos à educação e o direito à diferença, torna-se, uma perspectiva entre esses dois direitos e de como a escola vai ultrapassando as devidas transformações e do que os seus docentes e gestores (diretor de escola, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino) precisam implantar e implementar para tornar a instituição escolar em um ambiente educacional inclusivo.

Enquanto metodologia, este artigo fundamenta-se em pesquisas já publicadas por especialistas e, entre outras, nas principais diretrizes legislativas à educação inclusiva a serem cumpridas. De acordo com a Constituição Federativa do Brasil de 1988, no inciso III do artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Deve-se observar também que o Inciso III do Art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990, prescreve atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Deve-se observar também que o Inciso III do Art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990, prescreve atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Art. 4º, no inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, representa mais uma etapa ao processo de inclusão porque prevê o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.)”

É importante destacar e reforçar a tese de que a política nacional de educação inclusiva e respectiva legislação atende aos princípios instituídos pela declaração de Salamanca em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Como resultado dessa Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração aborda os princípios, as políticas e práticas pedagógicas na área de necessidades especiais. A Declaração ampliou o conceito de necessidades especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo acompanhar o processo de ensino/aprendizagem na escola, seja por qual motivo for.

A Declaração, ainda vigente, tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerada um dos principais documentos mundiais que tem por finalidade a inclusão social, junto com a Convenção de

Direitos da Criança de 1988 e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

## **FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

De acordo com as pesquisadoras Meyrelles e Effgen (2012), a escolarização de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas e outras lógicas de ensino.

Diante disso, a formação continuada em processo, na própria escola, tem se configurado como uma possibilidade de se repensar as demandas escolares e os processos de escolarização de alunos com necessidades especiais, tendo em vista a inclusão e não a segregação.

A formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para uma reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola, a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se tornam cotidianas. São esses os movimentos apontados por Nóvoa (1995, p. 25, apud Meyrelles e Effgen, 2012)

(...)A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (...). Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores(...)

(Nóvoa, 1995, apud Meyrelles e Effigen, 2012).

A citação de Nóvoa, segundo Meyrelles e Effigen pode ser demonstrada na seguinte narrativa do professor Roger, de Artes do Ensino Fundamental, ao analisar sua atuação em sala de aula com uma aluna com necessidades especial

(...) você viu a produção de Melissa? Ela fez uma releitura fantástica da obra. Eu compreendi que apoiá-la, muitas vezes, vai significar fazer com ela, até que compreenda e faça sozinha, mas isso não diminui a sua capacidade de produção e nem significa que ela não alcançou o objetivo. Ela alcançou uma parte e o processo dela é mais lento, mas ela vai dar conta, pois tem condições. E o que mais me chamou a atenção foi vê-la produzindo. Os colegas da sala também ficaram felizes com sua produção e, ao mesmo tempo, surpresos. Eles sempre me perguntavam: Foi Melissa que fez? '. Eu afirmava que sim. Esse movimento que estamos vivendo nessa turma possibilitou uma outra condição, de Melissa ser aluna, uma condição de produção. Ela saiu daquele lugar de não fazer nada. Estou feliz com o resultado, agora acredito que é possível, pois eu fiz e deu certo(...) (PROFESSOR ROGER, 2010, apud Meyrelles e Effigen, 2012)

Concorda-se portanto com as pesquisadoras de que se torna imprescindível repensar a escola como locus de formação docente, pois é o espaço prioritário à possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incluindo os que apresentam necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação, abrindo caminhos, portanto, para que o educador adicione à sua prática pedagógica, um processo de pesquisa e investigação aos seus saberes e fazeres, ou seja, ao seu exercício profissional docente.

Conscientizando-se de que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa aos docentes e gestores da educação, um espaço e tempo à constituição do processo reflexivo da ação educativa, na própria instituição escolar.

Torna-se, portanto, um espaço de potencialização das práticas pedagógicas, ou seja, da práxis

pedagógica que requer ação, reflexão e ação, para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos empregados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam a concepção de que todos podem aprender na escola.

Segundo as pesquisadoras Meyrelles e Effigen (2012), considerando as experiências do professor Roger, supracitadas, deve-se considerar as tensões e desafios que se colocam à formação de docentes, à diversidade de pessoas, especialmente, na sala de aula. Nesse sentido, torna-se prioritária a observação e percepção da presença na escola e na sala de aula, de alunos que apresentam necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação, para se (re) pensar as práticas pedagógicas.

Desafiadores aos docentes e gestores da educação são os seguintes questionamentos com relação ao processo de ensino/aprendizagem inclusivo:

- a) como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a educação especial?
- b) como são pensadas as escolas de ensino regular mediante os desafios de uma educação inclusiva para todos?
- c) há infraestrutura e recursos de apoio aos docentes e discentes nas escolas?
- d) como os profissionais da educação estão sendo envolvidos na formação continuada para concretização da educação inclusiva para todos?
- e) como ocorre a formação inicial e continuada dos educadores com vistas à educação inclusiva, para superação das diversidades?
- f) quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o processo ensino/aprendizagem de alunos com necessidades especiais?

Tais questionamentos tem por objetivo (re) pensar o direito à escolarização a todos os alunos com ou sem necessidades especiais, assim como, influenciam a formação inicial e continuada do educador, con-

tribuindo para o processo de inclusão escolar que procura se fortalecer, especialmente, neste século XXI.

Muitos movimentos estão acontecendo atualmente, desde a inserção de gestores e professores nas escolas regulares, com formação inicial e continuada na diretriz da educação especial, com a finalidade de apoiar os demais docentes, assim como, a abertura de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, quando extremamente imprescindível.

No entanto, enfatiza-se a importância da integração entre todos os alunos com necessidades especiais, com os demais, evitando-se a exclusão. Importante destacar como as escolas regulares tem atuado com as questões da inclusão escolar, como também, divulgar e fomentar experiências nos processos de formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicersem projetos políticos pedagógicos da comunidade escolar que tem por objetivo a transformação à inclusão.

Como sugere Boaventura Souza Santos (2007 apud Meyrelles e Effigen 2012), deve-se perceber e observar sinais, caminhos, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades. Meirieu contribui nessa direção ao afirmar:

(...) abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola (...). A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva(...) (Meirieu 2005, p. 44 apud Meyrelles e Effigen 2012)).

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “(...) esforços permanentes de universalização da cultura(...)”. (MEIRIEU, 2002,

p. 175, apud Meyrelles e Effigen 2012)

Nesse sentido é imprescindível, tornar a escola realmente inclusiva, com ações e ou propostas pedagógicas, direcionadas a essa finalidade, permeando a convivência entre alunos, professores, e gestores educacionais, ou seja, a escola, na qual, se concretiza eticamente o princípio da inclusão escolar.

No entanto, para que essa situação se torne realidade, devem se concretizar políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação (docentes e gestores) tendo por objetivo a transformação do processo de ensino/aprendizagem à uma escola regular inclusiva para todos.

Imprescindível o ostensivo investimento na formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais. Trata-se de políticas educacionais públicas que garantam ao educador o direito ético da formação de qualidade. Essa formação deve considerar a diversidade, no caso específico do aluno com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação.

Notório saber é o reconhecimento de uma orientação nacional, por meio de normas legais já vigentes, as quais abrangem todos os entes federados (estados, municípios e distrito federal) em vigor, mas que devem se desdobrar em cada espaço local, ou seja, na comunidade escolar, competindo a cada grupo de profissionais da educação concretizá-la, a partir de seu conhecimento das políticas educacionais instituídas e de suas efetivas e reais condições de trabalho, enquanto docentes e gestores educacionais.

Não se pode deixar de atuar mediante o princípio da ética de que se deve agir coletivamente. Para a garantia do processo de aprendizagem a todos os alunos, há necessidade de se assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de ações e ou práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem individualizada de cada estudante.

Tal situação é um desafio, pois demanda professores e gestores educacionais detentores de conhecimentos teórico e práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem aos educadores acompanharem o desenvolvimento de cada aluno na sala de aula.

Nesse sentido, coloca-se oportuna a pergunta: “O que podem as práticas pedagógicas?”. Meirieu (2002, p. 34, apud Meyrelles e Effigen 2012) apresenta os seguintes caminhos: a) (re) pensar novos meios à formação docente, com a finalidade de que em seu exercício profissional se torne um meio de compartilhamento e não de exclusão; b) percepção e observação de um aluno, em sua concretude e realidade cotidiana.

O desafio que se coloca para os educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. Como afirma McLaren (2000, apud Meyrelles e Effigen 2012), há que se construir um “contra script”, ou seja, ao invés de manter estigmas e práticas pedagógicas tradicionais, criar possibilidades para o desenvolvimento das seguintes possibilidades:

- a) vontade de jamais se resignar ao fracasso;
- b) libertar-se dos determinismos;
- c) aceitar que o outro seja o que ele é e não uma “imagem ilusória” ou o produto de uma “elaboração ideológica”;
- d) questionar sobre o seu diálogo com o educando e sobre a forma como esse diálogo se efetiva;
- e) inserir a criatividade e a autocrítica como eixo da conduta docente;
- f) reconhecer o fundamento ético, de forma a renunciar toda “certeza didática”.

Ainda que no ambiente escolar se apresentem muitas tensões e desafios, ele pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de ensino/aprendizagem de caráter coletivo por meio do projeto político pedagógico para todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Para a ação docente no contexto da diversidade, torna-se necessário atuar e trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, porque, nessa direção, constroem-se agentes coletivos no processo de transformação histórica da comunidade escolar.

Neste mundo tão globalizado, diversificado, plural e heterogêneo. vivencia-se, no atual século XXI, o momento de estabelecer diálogos entre os dife-

rentes conhecimentos e experiências disponíveis.

Necessário enfatizar o fato de que a reflexão sobre a formação inicial e qualificada de docentes e gestores educacionais não é o único paradigma para que se concretize a educação inclusiva. Há que se pensar em outros aspectos, como os das políticas públicas educacionais que configuram os sistemas de ensino, em todos os entes federados (estados, municípios e distrito federal), assim como as reais condições de trabalho docente.

As pesquisadoras Meyrelles e Effigen (2012), apresentam um estudo de caso, relatando o envolvimento de um professor chamado Roger e os depoimentos, por ele apresentados, que demonstravam sua inquietação sobre a escolarização dos alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação. A partir do depoimento inicial desse professor, “não sei trabalhar” com esses alunos, o aprendizado dos mesmos eram geralmente inviabilizados na sala de aula.

Segundo as pesquisadoras foi proposta uma frente de trabalho e de reflexão, organizada por meio de um grupo de formação continuada com os demais docentes da escola “Clarice Lispector”, onde lecionava o professor Roger para que se pudesse (re) pensar a escolarização de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação, uma vez que a escola possuía alunos matriculados com essas características.

Diante dessa situação, organizaram-se encontros semanais, quando se discutiam as questões que desafiavam o fazer pedagógico, no que se refere à escolarização desses alunos. Roger era professor de Melissa e Lucas, dois alunos pertencentes à 4ª série que também eram portadores de necessidades especiais. A partir dos encontros e diálogos de reflexão no grupo com os demais docentes, o professor Roger, em questão, começou a ressignificar a sua prática que até então não contemplava esses alunos. O início foi desafiador segundo o seu depoimento

(...) até pouco tempo atrás, não sabia que Lucas tinha dificuldade para andar. Nunca estabeleci uma relação com Melissa. Eu nem sei quais são suas preferências. Como trabalhar com eles? E mais! Tem 36 alunos na sala que precisam de

mim o tempo todo e mais os dois. Como fazer?

Eu não tenho como fazer isso sozinho, eu preciso da ajuda de mais uma pessoa. (...) (Roger, 2010 in Meyrelles e Effigen (2012).

Esse era um momento de tranquilizar esse professor, e, por conseguinte, foram realizadas propostas pelas pesquisadoras Meyrelles e Effigen (2012), para que ele observasse esses alunos, tentasse se aproximar e conhecê-los, entendendo que, assim como todos os outros alunos, eles também tinham seus sonhos e desejos, e “a nossa tarefa, enquanto professores, seria nos sensibilizarmos em busca de descobri-los”. (Meyrelles e Effigen (2012).

A partir desse desafio, o professor iniciou a tarefa proposta. Nos encontros semanais as pesquisadoras percebiam a relevância do trabalho desenvolvido pelo professor Roger, quando ele afirmava: “(...) descobri mais uma coisa de Melissa (...). Lucas gosta de desenhar (...). Melissa sorriu para mim (...)”. (Meyrelles e Effigen (2012).

Esses eram, segundo as pesquisadoras, os indicativos e indícios que permitiriam ao professor Roger, uma intervenção significativa na aprendizagem desses alunos bem como na sua prática pedagógica, considerada também como um momento de formação continuada na escola.

Esse primeiro momento de reflexão possibilitou ao professor Roger ter outra forma de olhar para esses alunos, isto é, ele passou a conhecer os discentes Lucas e Melissa, a partir de suas especificidades e entender a necessidade de um trabalho diferenciado, valorizando as potencialidades dos mesmos. Em todas as reuniões semanais, segundo as pesquisadoras, o professor Roger, relatava no grupo de professores, suas experiências, destacando-as como ricas e transformadoras na sua prática pedagógica.

De acordo com as pesquisadoras, o trabalho colaborativo como professor Roger, após a fase de observações e de conhecimento dos alunos Melissa e Lucas, passou a se constituir em (re) pensar práticas pedagógicas que garantam que alunos com necessidades especiais, tenham acesso ao currículo vivido por todos os colegas em uma sala de aula, ou seja, às atividades cumpridas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, após algum tempo de formação, planejamento, práticas pedagógicas em sala de aula, reflexão, ação, discussão, foi possível notar, segundo as pesquisadoras, uma mudança na postura do professor Roger, no que se refere à escolarização dos alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação. Com relação às suas práticas pedagógicas, o professor afirma: “(...) já tenho feito. Não consigo mais não os observar, não pensar neles, simplesmente ignorá-los”(...). Essa situação evidencia-se mais no seu depoimento a seguir transcrito

(...)A minha interação em sala melhorou muito. Eu tenho dado conta de dar orientações para Melissa. Dando conta de Melissa e Lucas, eu tenho dado conta da sala e das coisas da 4ª série. Melissa tem desenvolvido uma personalidade comigo. Ela tem vivido e interagido nas aulas com perguntas e respostas iguais aos seus colegas. E, o mais importante, eu planejo as minhas aulas a partir de Melissa e Lucas para os outros alunos, não é um movimento só para eles. (ROGER, 2010 in A minha interação em sala melhorou muito. Eu tenho dado conta de dar orientações para Melissa. Dando conta de Melissa e Lucas, eu tenho dado conta da sala e das coisas da 4ª série. Melissa tem desenvolvido uma personalidade comigo. Ela tem vivido e interagido nas aulas com perguntas e respostas iguais aos seus colegas. E, o mais importante, eu planejo as minhas aulas a partir de Melissa e Lucas para os outros alunos, não é um movimento só para eles(...). (ROGER, 2010 in (Meyrelles e Effigen (2012).

Dessa forma, a formação continuada na escola, segundo as pesquisadoras, foi o lócus das discussões e contribuiu muito para o amadurecimento do grupo de professores e do professor Roger, em especial.

Ainda possibilitou novas outras práticas pedagógicas para que a escolarização de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação fosse potencializada naquele ambiente escolar.

No que diz respeito à continuidade de ações no cotidiano escolar, segundo as pesquisadoras, o professor Roger apresenta o seguinte depoimento

(...)O que eu aprendi na formação continuada e no trabalho que você fez com a gente foi muito mais que formação profissional, foi formação para a vida. Vou levar isso para outros lugares, pois levo comigo, ninguém me tira [...]. Quando tiver alunos especiais, eu já sei que tenho que fazer algo. Não dá para ignorá-los, até porque eu já entendo que eles aprendem e dão conta, mas isso depende de mim e da minha prática. (...) (ROGER, 2010 in (Meyrelles e Effigen (2012).

Este estudo de caso apresentado pelas pesquisadoras, demonstra que o professor Roger, assim como outros profissionais que estão no cotidiano escolar têm encontrado desafios à escolarização de alunos que apresentam necessidades especiais em escolas regulares, mas que podem ser superados pelo trabalho coletivo

Destaca-se, a partir desse estudo de caso apresentado pelas pesquisadoras que são dois os princípios fundamentais para as práticas pedagógicas dos docentes e gestores educacionais: assumir a educação como direito social e acreditar no processo de inclusão na escolarização e educabilidade de todas as pessoas com necessidades especiais ou não. Nesse sentido, a ação docente e de gestores educacionais constitui-se como um indispensável movimento para a compreensão desses alunos como agentes da (re) construção de conhecimento..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva com equidade é um desafio que implica na revisão de alguns aspectos, que envolvem o setor administrativo e o pedagógico. As Unidades Escolares de Ensino Regular devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organiza-

dos institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1)

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

A diversidade deve ser respeitada e valorizada entre os alunos. Nesse sentido, destaca-se a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores educacionais, para que possibilitem espaços inclusivos, de acessibilidade, a todos alunos que possam se integrar ao coletivo, isto é, que as atividades na sala de aula e extraclasse nunca deixem de incluir os alunos com necessidades especiais.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I - A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL-MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Nesse sentido, o trabalho com a educação inclusiva nas unidades escolares deve ser direcionado a partir do seu contexto real, analisando as condições em que a escola recebe os alunos com necessidades especiais e assegurando a aprendizagem e possibilitando a integração entre educação regular e especial.

Nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as Impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade (MADER, 1997)

Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva. Há um emergente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças, culminando com o conceito de escola inclusiva. “(...)O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas”(...). (SALAMANCA, 1994, p.6)

Mantoan (2003), enfatiza que reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos, remete-se a questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, considera-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do gestor educacional e do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam. A autora ainda relata que a escola inclusiva exige mudanças de paradigmas, que podem ser definidos como modelos, exemplos que se materializam na realidade.

Segundo uma concepção moderna, a autora ainda afirma, que a escola inclusiva pode ser também entendida, como um conjunto de regras, normas, cren-

ças, valores, princípios que são partilhados em um grupo em determinado momento histórico e que norteiam o comportamento, podendo promover um estado de crise, porque não satisfazem mais e não dão conta dos problemas a solucionar.

No atual cotidiano escolar, no entanto, a inclusão é vista como um desafio, promovendo situações de angústias e expectativas na maioria dos profissionais da educação, que se tornam mais amenas do que em tempos passados, por ser devidamente aceita pela escola, desencadeando um compromisso com as práticas pedagógicas que favorecem todos os alunos, ou seja, uma verdadeira mudança na concepção de ensino, visando uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso: 27/06/2021.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 06/07/2021.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso: 20/06/2021.

A INCLUSÃO DE ALUNOS com necessidades especiais no ensino regular. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>. Acesso: 10/04/2021.

CLEMENTE FILHO, Antônio S. Da integração à inclusão. *Jornal da APAE*, São Paulo, n.20214, mar/abr.1996.

FLETCHER. Agnes. Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência:

- 3 de dezembro. Tradução por SASSAKI, R. Kazumi. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.
- GLAT, Rosana. Cidadania e o portador de deficiência: um novo campo de atuação para os profissionais da educação especial. *Integração*, Brasília, v. 5. n° 11, p. 16, 1994.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MEYRELLES, Denise de & EFFGEN, Adriana Pereira. *Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões*. In: *O Professor e a Educação Inclusiva – Formação Práticas e Lugares*, (p.17-24) org. Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho, publicado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA Salvador) em 2012
- MEYRELLES, Denise. *Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar*. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROGERS, Call R. *Sobre o poder pessoal*. Tradução por PENTEADO, Wilma M. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1978
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.