

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DO AUMENTO DE ALUNOS COM LAUDOS MÉDICOS NA EMEB FERNANDO RODRIGUES DO CARMO – SANTANA/AP

TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: A STUDY ON TEACHERS' WORK IN VIEW OF THE INCREASE IN STUDENTS WITH MEDICAL REPORTS AT EMEB FERNANDO RODRIGUES DO CARMO – SANTANA/AP

FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO SOBRE LA ACTUACIÓN DE DOCENTES ANTE EL AUMENTO DE ALUMNOS CON INFORMES MÉDICOS EN LA EMEB FERNANDO RODRIGUES DO CARMO – SANTANA/AP

Silvani de Souza Silva¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo discute a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas diante do aumento de alunos com laudos médicos em uma escola da rede municipal de Santana, no Amapá, tomando como referência a realidade da EMEB Fernando Rodrigues do Carmo e articulando marcos legais, produções acadêmicas e reflexões sobre o cotidiano escolar. A pesquisa apresenta caráter qualitativo e bibliográfico, com enfoque analítico, buscando compreender como professores organizam o trabalho pedagógico, interpretam os laudos médicos e constroem estratégias para garantir a participação de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. O estudo analisa ainda as condições institucionais de apoio, como atuação da gestão escolar, oferta de Atendimento Educacional Especializado, formação continuada e disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, evidenciando tensões entre perspectivas inclusivas e tendências de medicalização das dificuldades de aprendizagem e comportamento que atravessam o cotidiano da escola pública brasileira, apontando caminhos para o fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

4400

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Laudos médicos. Atendimento Educacional Especializado.

¹Mestrando em Ciências da Educação (Christian Business School). Pós História do Brasil Universidade Cândido Mendes, Graduação História, Universidade Estadual Vale do Acaraú, EMEB. Fernando Rodrigues do Carmo.

²Orientadora: PhD, doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga, Professora e orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: This article discusses teacher education and inclusive pedagogical practices in the context of the increase in students with medical reports in a municipal school in Santana, in the state of Amapá, Brazil, taking EMEB Fernando Rodrigues do Carmo as a reference and articulating legal frameworks, academic literature and reflections on daily school life. The study is qualitative and bibliographical, with an analytical focus, and seeks to understand how teachers organize their pedagogical work, interpret medical reports and build strategies to ensure the participation of special education target students in regular classrooms. It also examines institutional support conditions, such as school management, Specialised Educational Assistance, continuing teacher education and the provision of pedagogical and accessibility resources, highlighting tensions between inclusive perspectives and the medicalisation of learning and behaviour difficulties in Brazilian public schools, and pointing out possible paths to strengthen a more democratic and inclusive school culture.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practices. Medical reports. Specialized educational assistance.

RESUMEN: Este artículo analiza la formación docente y las prácticas pedagógicas inclusivas ante el aumento de alumnos con informes médicos en una escuela de la red municipal de Santana, en el estado de Amapá, Brasil, tomando como referencia la EMEB Fernando Rodrigues do Carmo y articulando marcos legales, producciones académicas y reflexiones sobre el cotidiano escolar. La investigación tiene carácter cualitativo y bibliográfico, con enfoque analítico, y busca comprender cómo los docentes organizan el trabajo pedagógico, interpretan los informes médicos y construyen estrategias para garantizar la participación de los estudiantes público objetivo de la educación especial en clases comunes. El estudio examina también las condiciones institucionales de apoyo, como la actuación de la gestión escolar, la oferta de Atención Educativa Especializada, la formación continua y la disponibilidad de recursos pedagógicos y de accesibilidad, evidenciando tensiones entre las perspectivas inclusivas y las tendencias de medicalización de las dificultades de aprendizaje y de comportamiento, señalando caminos para el fortalecimiento de una cultura escolar más democrática e inclusiva.

4401

Palabras-clave: Formación docente. Educación inclusiva. Prácticas pedagógicas. Informes médicos. Atención educativa especializada.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de políticas de educação inclusiva no Brasil tem provocado mudanças significativas na organização dos sistemas de ensino e, em particular, no cotidiano das escolas públicas que passam a receber um número crescente de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, exigindo a revisão de concepções, práticas e condições de trabalho para que o direito à educação se materialize de forma efetiva para todos os sujeitos que frequentam as salas de aula comuns.

No contexto das políticas educacionais vigentes, a escola inclusiva é concebida como espaço em que as diferenças são reconhecidas como expressão da diversidade humana e não como problema individual, o que implica deslocar o foco das limitações atribuídas aos alunos

para as barreiras presentes na organização pedagógica, curricular, arquitetônica e atitudinal que historicamente produzem exclusão e fracasso escolar em relação aos grupos considerados diferentes ou desviantes da norma.

A centralidade da formação docente nesse cenário torna-se evidente quando se observa que são os professores que, no interior da sala de aula, tomam decisões sobre planejamento, mediação das aprendizagens, avaliação, uso de recursos e estratégias de participação, de modo que suas concepções sobre diferença, deficiência e inclusão influenciam de maneira decisiva a forma como acolhem ou excluem os alunos com laudos médicos que chegam à escola por força da ampliação do acesso à educação básica.

Ao mesmo tempo em que a legislação afirma a educação inclusiva como direito, observa-se a intensificação de processos de medicalização da educação, expressos no crescimento de diagnósticos e laudos que tendem a explicar dificuldades de aprendizagem e de comportamento prioritariamente a partir de supostas disfunções individuais, o que pode reforçar práticas de etiquetamento e encaminhamento para serviços especializados em detrimento da problematização das condições concretas de escolarização oferecidas aos estudantes.

Neste artigo, de caráter qualitativo e bibliográfico, busca-se analisar a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas diante do aumento de alunos com laudos médicos na EMEB Fernando Rodrigues do Carmo, em Santana, no Amapá, articulando marcos legais, estudos sobre educação inclusiva, produções que problematizam a medicalização do fracasso escolar e contribuições acerca de metodologias de pesquisa em educação, com vistas a subsidiar futuras investigações empíricas e a reflexão crítica de professores e gestores sobre o próprio fazer pedagógico.

4402

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS LEGAIS NO BRASIL

A perspectiva da educação inclusiva no Brasil inscreve-se em um movimento mais amplo de afirmação dos direitos humanos que busca superar práticas segregadoras na educação especial e construir sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade, articulando princípios de igualdade e respeito às diferenças, de modo que as políticas educacionais orientem a reorganização das escolas para garantir a participação de todos os estudantes no ensino comum (ARANHA, 2004).

A CRFB 1988 consagra a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família, ao mesmo tempo em que proíbe qualquer forma de discriminação e estabelece que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que constitui marco fundamental para a posterior formulação de políticas específicas voltadas à educação inclusiva (BRASIL, 1988).

A Lei n. 9.394, de 1996, incorpora a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, enfatizando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, o que reforça o compromisso legal com a inclusão e impulsiona os sistemas de ensino a reverem suas práticas de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996).

Os marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva também dialogam com documentos internacionais que afirmam o direito à educação sem discriminação, como a CDPD, ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, o que aprofunda a exigência de adequação das políticas nacionais e locais às normas internacionais de proteção às pessoas com deficiência na escola e na sociedade (BRASIL, 2010).

A PNEEPEI, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, apresenta um panorama histórico e normativo da área, define o público-alvo da educação especial e propõe diretrizes para a organização de sistemas educacionais inclusivos, enfatizando a matrícula dos estudantes em classes comuns e a oferta de serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado, em turno complementar (BRASIL, 2008).

O Decreto n. 7.611, de 2011, regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado ao explicitar a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia de recursos e serviços de acessibilidade e apoio pedagógico, de forma articulada com o ensino comum, reforçando a necessidade de investimento em salas de recursos multifuncionais, formação de professores e desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2011).

A Lei n. 13.146, de 2015, consolida o entendimento de que a educação é direito subjetivo público das pessoas com deficiência, determinando que não pode haver cobrança de valores adicionais, recusa de matrícula ou barreiras que impeçam a participação plena e efetiva desses sujeitos na vida escolar, o que amplia a responsabilidade das instituições de ensino na eliminação de práticas excludentes e discriminatórias (BRASIL, 2015).

Estudos que tratam dos fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva evidenciam que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer compreensão crítica dos marcos legais, não apenas em sua dimensão normativa, mas também em sua materialização no cotidiano das escolas e dos municípios, exigindo ações formativas e estratégias de gestão capazes de articular o texto da lei às condições concretas de trabalho pedagógico (GARCIA, 2013).

Análises da política de educação especial na perspectiva inclusiva apontam disputas em torno da constituição do público-alvo, do lugar da educação especial e do papel do atendimento educacional especializado, indicando que a efetivação do direito à educação inclusiva depende da interpretação que gestores e professores fazem dos documentos oficiais e das correlações de forças que se estabelecem nos territórios e redes de ensino (GARCIA, 2013).

Ao problematizar a educação inclusiva como direito, investigações recentes têm destacado que a existência de marcos legais avançados não garante, por si só, a superação de práticas de segregação e exclusão, sendo necessário interrogar para quem se constrói a política e como os diferentes sujeitos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, experimentam as condições de acesso, permanência e aprendizagem na escola comum (GARCIA, 2013).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores ocupa lugar estratégico na consolidação de práticas inclusivas, uma vez que as identidades profissionais se constroem em diálogo com políticas, culturas institucionais e trajetórias formativas, exigindo que os cursos de formação inicial e as propostas de formação continuada criem condições para que os docentes reflitam criticamente sobre o próprio fazer e sobre as concepções de deficiência, diferença e diversidade que orientam suas ações na escola (NÓVOA, 1992).

Ao discutir formação docente e profissional em contextos de mudança e incerteza, destaca-se que os professores necessitam de espaços de estudo, reflexão coletiva e experimentação de práticas que lhes permitam ressignificar saberes e desenvolver competências para lidar com situações complexas, como aquelas vividas em turmas heterogêneas em que convivem alunos com e sem laudos médicos, o que demanda processos formativos permanentes articulados às demandas reais do trabalho (IMBERNÓN, 2002).

Os debates sobre formação de professores enfatizam que a profissionalidade docente é constituída por saberes da experiência, saberes curriculares e saberes pedagógicos construídos na relação com o outro, de modo que a educação inclusiva desafia os professores a reconhecerem e valorizarem as diferenças, superando concepções homogêneas de turma e currículo, o que requer políticas e programas formativos que considerem as condições concretas de trabalho e as múltiplas dimensões da identidade docente (PIMENTA, 1996).

Estudos específicos sobre formação de professores para a educação inclusiva indicam que, embora haja avanços na incorporação do tema nos cursos de pedagogia e licenciaturas, ainda predominam abordagens pontuais e centradas em características de determinadas deficiências, o que pode reforçar práticas de etiquetamento e impedir uma compreensão mais ampla das barreiras que produzem exclusão em sala de aula, exigindo propostas que articulem legislação, resultados de pesquisa e experiências escolares (PLETSCH, 2009).

Ao analisar políticas e práticas curriculares voltadas à inclusão, argumenta-se que a formação docente precisa problematizar a relação entre diretrizes oficiais, organização do trabalho pedagógico e escolarização de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, discutindo como as decisões sobre planejamento, flexibilização curricular, avaliação e uso de recursos de apoio podem favorecer ou dificultar a participação dos alunos nas atividades comuns da turma (PLETSCH, 2010).

4405

Revisões de literatura sobre formação de professores e educação inclusiva mostram que uma parte significativa das pesquisas enfatiza dificuldades, inseguranças e sentimentos de despreparo dos docentes, evidenciando a necessidade de políticas mais consistentes de formação para a inclusão de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e outras condições, de modo que a escola deixe de ser entendida como espaço para poucos e se afirme como direito de todos (NUNES, 2014).

Investigações sobre formação continuada de professores para atuar na perspectiva da inclusão revelam que programas pontuais e desarticulados do cotidiano escolar tendem a produzir pouco impacto nas práticas, reforçando a importância de processos formativos que ocorram em serviço, em rede e de maneira colaborativa, envolvendo professores da sala comum, profissionais do atendimento educacional especializado e equipes gestoras em projetos voltados à análise e transformação do trabalho pedagógico (NUNES, 2014).

Ao examinar experiências de formação docente em redes públicas, pesquisadores destacam a relevância de propostas que articulem conteúdos de educação inclusiva com a área

específica de atuação, como a formação de professores de ciências ou de matemática para trabalhar com turmas heterogêneas, ampliando a compreensão dos desafios e das possibilidades de reorganização curricular em diferentes componentes curriculares (KASSAR, 2014).

Estudos que relacionam a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente apontam que a efetivação das diretrizes oficiais depende da criação de condições objetivas para que os professores possam desenvolver práticas colaborativas, participar de processos de formação continuada e refletir sobre a própria prática, o que envolve decisões de gestão, financiamento e organização de tempo e espaço no interior das escolas (KASSAR, 2014).

A análise crítica da política de educação especial também evidencia que a formação de professores constitui campo de disputas teóricas e políticas, pois diferentes projetos societários procuram influenciar o modo como os docentes compreendem a inclusão, ora reforçando modelos adaptativos centrados na adequação do aluno à escola, ora afirmando perspectivas que reconhecem a educação inclusiva como direito e como processo de transformação das estruturas escolares e sociais (GARCIA, 2013).

2.3 DESAFIOS DIANTE DO AUMENTO DE ALUNOS COM LAUDOS MÉDICOS

4406

A produção do fracasso escolar em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais tem sido analisada como fenômeno que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve relações entre políticas educacionais, condições de vida das famílias e organização do trabalho escolar, de modo que responsabilizar individualmente o aluno por meio de laudos e diagnósticos pode obscurecer as determinações históricas e sociais que atravessam a escolarização (MEIRA, 2012).

A crítica à medicalização na educação destaca que a tendência de explicar problemas de aprendizagem e comportamento a partir de categorias diagnósticas centradas no indivíduo, muitas vezes definidas por profissionais da saúde sem diálogo com o cotidiano da escola, contribui para deslocar a atenção dos aspectos pedagógicos e institucionais que também produzem dificuldades, reforçando práticas de encaminhamento e rotulação que pouco colaboram para a transformação do trabalho docente (MEIRA, 2012).

Os estudos que questionam se o fracasso escolar pode ser considerado uma questão médica apontam que o uso acrítico de laudos que apontam supostos transtornos ou patologias corre o risco de legitimar soluções centradas em medicação e em atendimentos externos à escola,

deixando em segundo plano a responsabilidade da instituição educacional em revisar currículos, metodologias, formas de avaliação e relações pedagógicas que muitas vezes excluem os alunos por não se adequarem a um modelo único de normalidade (MOYSÉS, 1985).

A presença crescente de laudos médicos nas escolas públicas revela, entre outros aspectos, uma demanda dos professores por explicações que deem conta de comportamentos e dificuldades que desafiam práticas historicamente pautadas em homogeneidade, disciplina rígida e avaliação classificatória, o que evidencia a necessidade de formação e apoio institucional para que esses profissionais possam elaborar coletivamente outras formas de compreender e intervir nas diferenças (MEIRA, 2012).

Análises sobre medicalização indicam que a atribuição de rótulos diagnósticos a estudantes em idade escolar muitas vezes se relaciona à busca de respostas rápidas para situações de indisciplina, desatenção ou dificuldades de leitura e escrita, respostas que esvaziam a dimensão política da educação e transformam questões pedagógicas em problemas individuais, contribuindo para deslocar o foco das condições objetivas de trabalho e da qualidade das propostas curriculares oferecidas (MEIRA, 2012).

Ao mesmo tempo, não se pode negar que alguns laudos podem garantir acesso a direitos, como atendimentos de saúde, adaptações de prova, recursos de acessibilidade e prioridade em determinados serviços, porém o desafio está em evitar que o documento médico se torne elemento central na definição do estudante, substituindo a construção de um olhar pedagógico sobre suas potencialidades por uma etiqueta fixa que passa a orientar todas as expectativas e decisões da escola (MOYSÉS, 1985).

4407

No contexto de escolas como a EMEB Fernando Rodrigues do Carmo, em que se observa aumento de matrículas de alunos com laudos médicos, surgem tensões entre a necessidade de registrar formalmente condições específicas dos estudantes e o risco de reduzir a complexidade da experiência escolar a um diagnóstico, o que exige trabalho cuidadoso da gestão e dos professores para que os laudos sejam compreendidos como uma informação entre outras a ser considerada na organização pedagógica (MEIRA, 2012).

A crítica à medicalização sugere que os laudos não podem substituir a análise das práticas pedagógicas, das relações entre escola e família e das estratégias de ensino utilizadas, pois somente a partir de um olhar ampliado sobre a realidade escolar é possível construir respostas inclusivas que não se limitem a ajustes individuais, mas que reinventem o cotidiano da sala de aula em direção à participação de todos os estudantes (MEIRA, 2012).

Nesse quadro, os professores enfrentam o desafio de articular as informações presentes nos laudos com o conhecimento que constroem no convívio diário com os estudantes, buscando compreender em que medida determinados encaminhamentos clínicos de fato contribuem para o processo de escolarização e em que medida reforçam a tendência de delegar à saúde a responsabilidade por problemas que têm forte componente pedagógico e social (MOYSÉS, 1985).

Ao problematizar o aumento de alunos com laudos médicos, torna-se fundamental fortalecer espaços coletivos na escola, como reuniões pedagógicas e estudos em grupo, em que os docentes possam discutir casos sem reduzir os estudantes ao diagnóstico, compartilhando estratégias, analisando barreiras instituídas e construindo decisões que priorizem o direito à aprendizagem, a partir de uma perspectiva crítica do fracasso escolar e de seus determinantes históricos (MEIRA, 2012).

2.4 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE APOIO: GESTÃO, AEE, FORMAÇÃO CONTINUADA E RECURSOS

As condições institucionais de apoio constituem dimensão central para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que a responsabilidade pela garantia do direito à escolarização não recai apenas sobre o professor da sala comum, mas envolve decisões de gestão, organização de recursos, oferta de serviços de apoio e construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio, e não como problema a ser administrado pontualmente (BRASIL, 2008).

O Decreto 7.611, de 2011, ao regulamentar o Atendimento Educacional Especializado, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir o acesso a serviços de apoio que favoreçam a participação dos estudantes público alvo da educação especial nas classes comuns, o que implica planejar a implantação de salas de recursos multifuncionais, definir critérios de funcionamento, assegurar carga horária para o professor de AEE e articular esse atendimento com o trabalho realizado pelos docentes regentes de turma (BRASIL, 2011).

A Resolução CNE/CEB n. 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, reforça a necessidade de que esse serviço ocorra em turno complementar e em articulação com o projeto político pedagógico da escola, destacando que as atividades de AEE devem se voltar à eliminação de barreiras e à disponibilização de recursos e estratégias de

acessibilidade e não à simples repetição de conteúdos curriculares do ensino comum (BRASIL, 2009).

Estudos sobre o atendimento educacional especializado mostram que sua implementação nas redes de ensino apresenta avanços e limitações, envolvendo questões como a formação dos professores que atuam nas salas de recursos, as condições de infraestrutura, a clareza quanto às atribuições desse serviço e a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na escola, o que exige análise crítica das políticas e das práticas de gestão local (PLETSCH, 2012).

A análise da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando o período de intensificação das políticas de inclusão, evidencia que as condições de apoio institucional variam significativamente entre redes e escolas, sendo que a presença de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva não garante, por si só, a transformação das práticas, se não houver decisões de gestão que valorizem o trabalho colaborativo e o planejamento coletivo (BAPTISTA, 2019).

Pesquisas sobre atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais indicam que a reorganização do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva demanda não apenas recursos materiais, como equipamentos de tecnologia assistiva e adaptações físicas, mas também tempos institucionais para estudo, planejamento e avaliação compartilhada, em que professores e equipes multiprofissionais possam analisar as situações de ensino à luz do projeto educativo da escola (BAPTISTA, 2019).

4409

Os estudos históricos sobre a educação especial no Brasil mostram que, durante muito tempo, a oferta de serviços ocorreu em instituições segregadas e paralelas à escola comum, o que gerou uma cultura institucional marcada pela ideia de que os alunos com deficiência pertencem a espaços especializados, de modo que a construção de condições de apoio nas escolas regulares implica enfrentar concepções arraigadas e reconfigurar as relações entre educação especial e ensino comum (MAZZOTTA, 1996).

A construção de condições institucionais de apoio envolve ainda a articulação entre políticas de formação continuada, avaliação, financiamento e gestão democrática, de modo que os professores tenham oportunidades de aprofundar conhecimentos sobre educação inclusiva no próprio local de trabalho, em parceria com universidades, secretarias de educação e outros atores, fortalecendo a capacidade da escola de analisar criticamente suas práticas e de planejar mudanças (PLETSCH, 2012).

No contexto de escolas municipais como a EMEB Fernando Rodrigues do Carmo, a forma como a gestão organiza tempos de estudo, espaços de diálogo, processos de acolhimento de alunos com laudos médicos e comunicação com as famílias influencia diretamente a possibilidade de que os professores se sintam apoiados em seus desafios cotidianos, evitando que a responsabilidade pela inclusão recaia sobre indivíduos isolados e favorecendo a construção de respostas coletivas (BAPTISTA, 2019).

As condições institucionais de apoio, portanto, dizem respeito tanto aos dispositivos previstos em documentos oficiais quanto às formas concretas de organização do cotidiano escolar, em que se decide se os recursos e serviços disponíveis serão utilizados para reforçar práticas de segregação ou para promover acessibilidade, participação e aprendizagem, o que recoloca a centralidade de processos de gestão democrática orientados pela perspectiva dos direitos humanos e da justiça social (BRASIL, 2008).

2.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas exige compreender o currículo como construção social que pode tanto legitimar desigualdades quanto criar oportunidades de participação para todos, de modo que a reorganização das propostas de ensino, avaliação e gestão de sala de aula passa a ser condição fundamental para que a escola responda de forma emancipadora à presença de estudantes com e sem laudos médicos em um mesmo espaço educativo (RODRIGUES, 2006).

4410

Ao tratar do currículo na educação inclusiva, argumenta-se que a centralidade de um currículo rígido, linear e baseado em padrões homogêneos de desempenho tende a produzir exclusão de alunos que não correspondem à norma, tornando necessário pensar a flexibilização curricular como estratégia de justiça educacional que envolve reorganizar objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação para contemplar diferentes ritmos e modos de aprender (MINETTO, 2008).

Estudos sobre escola inclusiva e adaptações curriculares indicam que as estratégias pedagógicas não se limitam a modificações individualizadas, mas podem compreender ajustes na forma de apresentação dos conteúdos, na organização do tempo e do espaço, no uso de materiais concretos, tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa, buscando garantir que os estudantes tenham acesso significativo às experiências de aprendizagem propostas à turma (HEREDERO, 2010).

Reflexões sobre formação de professores e práticas educacionais inclusivas apontam que o desenvolvimento de práticas inovadoras depende de processos colaborativos de construção de conhecimento, em que docentes compartilham experiências, analisam resultados, produzem materiais e experimentam novas formas de organizar a aula, de modo que as práticas inclusivas deixem de ser iniciativas isoladas para se tornarem parte da cultura pedagógica da escola (OLIVEIRA, 2018).

A perspectiva de uma pedagogia centrada na autonomia dos sujeitos destaca que as práticas pedagógicas inclusivas precisam articular exigência intelectual e acolhimento, criando situações em que os estudantes sejam desafiados a pensar, produzir e dialogar, ao mesmo tempo em que se sintam reconhecidos em suas experiências e em sua dignidade, o que implica uma concepção ética de educação comprometida com a humanização de todos os envolvidos no processo educativo (FREIRE, 1996).

No cotidiano de escolas públicas, práticas como o planejamento de atividades em pequenos grupos heterogêneos, o uso de múltiplas linguagens, a diversificação de materiais de apoio, a construção de projetos integradores e a valorização de diferentes formas de participação em sala de aula revelam possibilidades concretas de inclusão, desde que acompanhadas de reflexão crítica sobre os critérios de avaliação e sobre o modo como se distribuem as oportunidades de fala e de escuta entre os estudantes (RODRIGUES, 2006).

4411

A flexibilização curricular em perspectiva inclusiva implica reconhecer que nem todos os alunos aprenderão da mesma maneira nem no mesmo tempo, mas todos têm direito a participar de situações de aprendizagem significativas, o que leva os professores a planejarem objetivos comuns e, ao mesmo tempo, percursos diferenciados, definindo estratégias de apoio, níveis de complexidade, recursos visuais, táteis e tecnológicos que ampliem o acesso ao conhecimento escolar (MINETTO, 2008).

As práticas pedagógicas inclusivas também envolvem a construção de ambientes afetivos e cooperativos em que o erro seja compreendido como parte do processo de aprender e não como motivo de punição ou exposição, o que favorece a participação de alunos que frequentemente sofrem estigmas por apresentarem comportamentos considerados inadequados ou por terem laudos que os identificam como diferentes, deslocando o foco para as possibilidades de interação e colaboração (FREIRE, 1996).

A articulação entre o trabalho da sala comum e o Atendimento Educacional Especializado pode fortalecer as práticas inclusivas quando os professores planejam

conjuntamente, trocam informações sobre as formas de comunicação e aprendizagem dos estudantes e buscam garantir que os recursos e estratégias desenvolvidos no AEE sejam integrados ao cotidiano da turma, evitando que o atendimento complementar funcione de forma paralela e desconectada do currículo regular (HEREDERO, 2010).

Na realidade de escolas como a EMEB Fernando Rodrigues do Carmo, as práticas pedagógicas inclusivas ganham concretude quando professores, gestores, famílias e estudantes participam da construção de projetos que valorizam a diversidade, reconhecem os saberes das comunidades e problematizam desigualdades, transformando a presença de alunos com laudos médicos em oportunidade para repensar o sentido da escola pública e seu compromisso com a formação de sujeitos críticos e participativos (OLIVEIRA, 2018).

3 CONCLUSÃO

A análise da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas diante do aumento de alunos com laudos médicos na EMEB Fernando Rodrigues do Carmo evidencia que a efetivação da educação inclusiva é um processo complexo que envolve a articulação entre marcos legais, políticas públicas, condições institucionais de apoio e escolhas pedagógicas cotidianas, de modo que não se pode atribuir a responsabilidade pela inclusão apenas à boa vontade individual dos professores.

4412

Os marcos legais brasileiros, ao afirmarem a educação como direito de todos e a inclusão como diretriz, criam um horizonte normativo importante, porém a distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se realiza na prática escolar permanece significativa, exigindo que as redes de ensino e as unidades escolares assumam a tarefa de transformar tais princípios em ações concretas de gestão, formação e organização do trabalho pedagógico.

No campo da formação de professores, os estudos analisados indicam que ainda há lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada no que se refere à educação inclusiva, o que se expressa em sentimentos de insegurança e despreparo diante de alunos com laudos médicos, reforçando a necessidade de políticas formativas que articulem teoria e prática, promovam espaços de reflexão coletiva e reconheçam a escola como lugar privilegiado de produção de saberes docentes.

A discussão sobre medicalização da educação contribui para problematizar o uso dos laudos médicos na escola, mostrando que, embora esses documentos possam garantir acesso a determinados direitos, não podem substituir a análise pedagógica das condições de ensino e

aprendizagem, de modo que o enfrentamento do fracasso escolar exige deslocar o foco do indivíduo patologizado para as relações entre políticas públicas, desigualdades sociais e organização do trabalho escolar.

Por fim, as práticas pedagógicas inclusivas e as condições institucionais de apoio aparecem como dimensões indissociáveis em um projeto de escola comprometido com a justiça social, pois somente a combinação de gestão democrática, atendimento educacional especializado articulado ao ensino comum, formação docente crítica e reorganização do currículo e da avaliação pode transformar a presença de alunos com laudos médicos em oportunidade para aprofundar o compromisso da escola pública com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. 4413

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Marcos político legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica? *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 15, p. 29-31, 1985.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. 4414

NUNES, Camila Almada. A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU / EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. *InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS*, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 43-58, 2012.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.