

FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Lucia Morrone
Universidade Ibirapuera (UNIB)
morrone@uol.com.br

Marina Ranieri Cesana
Fundação São Paulo
marinacesana@outlook.com

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo analisar que a política nacional, na perspectiva da educação inclusiva, foi elaborada, em 2008, 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.

Por hipótese compreende-se que a educação especial está relacionada a uma concepção inclusiva e respectivas ações pedagógicas na escola pública, que deve mudar a lógica do seu processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes do ensino formal. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de docentes e gestores às mudanças paradigmáticas da educação inclusiva. As políticas públicas educacionais devem propor novas práticas de ensino, com o objetivo de atender as especificidades dos alunos e garantir o direito à educação a todos.

O direito de todos à educação e o direito à diferença constituem uma perspectiva de como a escola vai ultrapassando as devidas transformações, tendo em vista o que os docentes e gestores educacionais precisam implementar para tornar a instituição escolar um ambiente educacional inclusivo.

Enquanto metodologia, o estudo está fundamentado em pesquisas já publicadas e nos principais instrumentos legais sobre educação inclusiva a serem cumpridos. De acordo com a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (inciso III do artigo 208), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

O inciso III do artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990) prescreve atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O inciso III do artigo 4º 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 reforçar a tese de que a política nacional de educação inclusiva e respectiva legislação atendem aos princípios da Declaração de Salamanca, instituídos em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO. Como resultado dessa conferência, a declaração aborda os princípios, as políticas e práticas pedagógicas nesse contexto. 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 qualquer motivo.

A declaração, ainda vigente, institui as diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social, sendo considerada como um dos principais documentos mundiais, junto com a Convenção de Direitos da Criança, de 1988, e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Meyrelles e Effgen (2012), a escolarização de alunos com necessidades especiais tem desafiado os espaços escolares públicos a construir novas lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada, na própria escola, tem se configurado como uma possibilidade de se repensar os processos de escolarização de alunos com necessidades especiais, tendo em vista a inclusão e não a segregação.

A formação continuada 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 para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões cotidianas. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25 apud MEYRELLES; EFFIGEN, 2012, p. 17):

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 [...].

Concorda-se com as pesquisadoras Meyrelles e Effgeni de que é imprescindível repensar a escola como *lócus* prioritário de formação docente, pensando na possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incluindo os que apresentam necessidades especiais, abrindo caminhos, portanto, para que o educador adicione à sua práxis um processo de investigação sobre seus saberes e fazeres, ou seja, a respeito do seu exercício profissional docente.

A própria instituição escolar torna-se um espaço de potencialização 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.

É importante divulgar e fomentar experiências nos processos de formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais, possibilitando reflexões que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos político-pedagógicos da comunidade escolar que tenham por objetivo a inclusão.

Como sugere Boaventura Souza Santos (2007 apud MEYRELLES; 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 (2005, p. 44 apud MEYRELLES; EFFIGEN, 2012, p. 19) contribui nessa direção ao afirmar que:

[...] 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 [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível o investimento na formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais por políticas educacionais públicas que garantam ao educador o direito ético na sua formação de qualidade.

Notório é o reconhecimento de uma orientação nacional, por meio de instrumentos legais, os quais abrangem os entes federados, 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

MEYRELLES, Denise de; EFFGEN, Adriana Pereira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares**. Salvador: Ed. Ed. UFBA, 2012. p. 17-24.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA (UNESCO). 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, DF, 1994.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.