

Gestão escolar e práticas pedagógicas inclusivas

Soraya Christina Pereira Leal

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo:

A inclusão escolar de alunos com deficiência condiz com o processo de reconstrução da gestão enquanto atuação democrática, participativa e reflexiva. Os gestores vivenciam as mudanças em vigor e são exigidos de atuar auxiliando na construção de uma comunidade inclusiva. Frente a isso esse artigo objetiva discorrer sobre o papel da gestão escolar no contexto das práticas pedagógicas inclusivas, considerando os processos formativos que cercam esses cenários educativos. Para isso, recorreu a diferentes estudos que versam sobre o tema a fim de aprofundar o debate sobre essa questão. Os resultados revelaram que o assunto ainda é timidamente discutido na literatura, sendo necessárias novas iniciativas acadêmicas e implementação de políticas de formação voltadas para esse público.

Palavras-chave: Gestão. Práticas Pedagógicas. Inclusão.



Recebido em: Setembro 2024; Aceito em: Fev. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.551

Aproximações e Convergências: pautas científicas multitemáticas

Abril, 2025, v. 3, n. 25

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



When work overlaps with studies: school dropout as a problem in high school

Abstract:

This article adopts a critical perspective on the issue of high school dropout rates in Brazil during the Covid-19 pandemic. It establishes a theoretical framework and provides current statistical data that illuminate the factors driving young individuals to disengage from schooling. The discourse also examines the considerable obstacles they encounter in their quest for educational achievement and perseverance within academic settings. In conclusion, it posits that high school represents not merely a privilege but a fundamental right for Brazilian youth, essential for nurturing active citizenship. Consequently, it is vital to ensure that students are afforded opportunities to access, persist in, and succeed in their education, enabling them to fully realize their potential and make informed decisions.

Keywords: School dropout, High school, Right to education.

Quando el trabajo se solapa con los estudios: la deserción escolar como problema en el bachillerato

Resumen:

Este artículo presenta un análisis exhaustivo sobre la deserción escolar en la educación secundaria durante la pandemia de Covid-19 en Brasil. Primero, se proporciona un marco teórico del tema, sustentado en datos estadísticos actualizados, que se centra en los factores que impulsan a los jóvenes a abandonar la escuela. Posteriormente, se exploran los obstáculos que deben superar para alcanzar el éxito y la permanencia en las instituciones educativas. La conclusión resalta que la educación secundaria es un derecho esencial para los jóvenes brasileños y un fundamento para una ciudadanía activa. Por ello, es crucial garantizar el acceso, la continuidad y el rendimiento académico de los estudiantes, permitiéndoles desarrollarse plenamente y ejercer su derecho a tomar decisiones informadas.

Palabras clave: Deserción escolar. Secundaria. Derecho a la educación.

Introdução

As políticas de educação especial, fundamentadas nos princípios da educação inclusiva, têm promovido uma transformação no panorama educacional brasileiro nas diversas esferas administrativas ao longo de aproximadamente 25 anos. A partir dos anos 2000, os debates sobre a construção de uma educação que valorize as diferenças e singularidades humanas se intensificaram, impulsionados por políticas e programas de âmbito federal. Nesse contexto, as escolas estão se (re)construindo diante de desafios significativos, incluindo a criação de instituições inclusivas, as políticas de educação básica orientadas pela meritocracia, o tradicional papel da escola e da pessoa com deficiência, além da questão do financiamento das ações de educação especial.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabeleceu-se um conjunto abrangente de diretrizes legais que regulamentam a inclusão de alunos da educação especial no ensino regular, ressaltando a importância de um trabalho pedagógico adaptado às suas necessidades específicas. Neste cenário, dois eixos fundamentais se destacam: a formação inicial e continuada de professores e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE configura-se como um serviço complementar, oferecido no contraturno, destinado a alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do desenvolvimento que frequentam as classes regulares. Este serviço deve disponibilizar atividades e recursos acessíveis e pedagógicos, organizados de maneira institucional e contínua, diferenciando-se das atividades em sala de aula e sem substituir a escolarização (Brasil, 2008, p. 10). Com base em uma visão mais ampla de acessibilidade e no modelo social de deficiência, o AEE deve promover a remoção das barreiras que dificultam o aprendizado dos alunos da educação especial.

Os documentos normativos preveem a colaboração entre o professor da sala comum e o especialista do AEE na formulação de propostas educacionais para alunos com deficiência e altas habilidades. Contudo, observa-se tanto a falta de iniciativas de capacitação para professores não especialistas quanto a

carência de condições em diversos municípios para desenvolver essa parceria pedagógica.

A formação de professores para atuar nas políticas de educação inclusiva se apresenta como um desafio, em razão das dificuldades nas condições de trabalho e da necessidade de reavaliação das múltiplas dimensões do processo pedagógico. O papel do educador se torna fundamental na criação de redes de ensino e de escolas inclusivas. Além do professor especialista do AEE, é crucial capacitar os professores do ensino regular. Documentos nacionais e internacionais destacam a relevância dessa formação para a transformação das percepções sobre deficiência, superando a perspectiva médica, e para auxiliar na elaboração de currículos e estratégias que garantam a aprendizagem de todos os alunos, por meio de metodologias e avaliações diversificadas que promovam a inclusão.

A proposta de uma educação que abarque todos os alunos, sem discriminação, desde a educação básica até o ensino superior, embora sob uma perspectiva liberal, fundamenta-se na igualdade e equidade, reconhecendo a diferença como um direito. Assim, a estrutura das escolas e seus currículos demandam uma reorganização para atender às especificidades de cada aluno. O objetivo é que cada estudante se sinta valorizado, com suas necessidades e habilidades respeitadas e potencializadas. Isso pode ser alcançado por meio de programas e práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre o aluno, seus colegas, os professores e o conhecimento.

Educação Inclusiva: uma pauta em debate

Experiências educacionais bem planejadas têm maior probabilidade de sucesso na formação escolar, sendo essencial que os educadores levem em consideração as particularidades de cada estudante. Os conteúdos devem ser significativos, evitando a simples repetição de informações, uma vez que a missão da escola é promover uma apropriação crítica e criativa do conhecimento (Nadal et al, 2007, p. 18).

Nesse cenário, o Design Universal de Aprendizagem (DUA) surgiu nas discussões sobre práticas pedagógicas e políticas de educação inclusiva. Este

conceito enfatiza a acessibilidade e a funcionalidade para todos os alunos, considerando suas especificidades (Oliveira, Van Munster, Gonçalves, 2019, p. 676). O modelo DUA se distingue de abordagens inclusivas tradicionais, que frequentemente diluem o conteúdo curricular e não garantem a assimilação do conhecimento acumulado pela humanidade nas estruturas curriculares da educação formal (Silva, Bego, 2018, p. 345).

Para proporcionar as oportunidades de aprendizado que todos os alunos merecem, as práticas pedagógicas inclusivas adotam estratégias que garantem a assimilação dos conteúdos, além de apoiar alunos com deficiência e oferecer enriquecimento curricular para aqueles com altas habilidades, sem desprezar o cuidado emocional para mitigar os impactos psicológicos decorrentes da padronização nas metodologias de ensino e avaliação.

Esta seção temática, que aborda programas e práticas na educação especial inclusiva, busca preencher uma lacuna na pesquisa. Estudos como os de Pletsch (2014) evidenciam a urgência de transformações na escolarização de alunos com deficiência intelectual, assim como a necessidade de ampliar as investigações que avaliem o processo de ensino e aprendizagem, além das estratégias e recursos utilizados. Outros estudos na área, de diferentes autores, também exploram o potencial de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Entretanto, ainda se observa um alto nível de dependência dos alunos em relação às decisões de adultos e instituições, fruto de superproteção e hegemonia adulta. Glat (2018, p. 9) caracteriza essa transição de um modelo médico-assistencial para um modelo educacional que promove desenvolvimento, autonomia e inclusão.

Os artigos desta edição de Teias contribuirão para um entendimento mais profundo da deficiência, baseado nos Direitos Humanos e em críticas ao determinismo biológico, apresentando a deficiência como uma construção social (Omote, 2018). No que se refere aos alunos com altas habilidades, é crucial desmistificar crenças acerca de suas capacidades, como a ideia de que são autodidatas ou geneticamente privilegiados (Pérez, 2003).

Desconstruir estereótipos é fundamental para enriquecer o debate sobre inclusão, ampliando a reflexão sobre a diversidade humana. Ademais, a

promoção de práticas pedagógicas eficazes pode revitalizar os processos educacionais inclusivos, trazendo estrutura e intencionalidade. No entanto, os textos apresentados vão além do aspecto técnico, pois os autores ressaltam a importância da mediação humana nas práticas pedagógicas (Franco, 2016, p. 535-536).

Ao compartilhar essas perspectivas e práticas pedagógicas, avançamos na consolidação dos princípios da inclusão. Contudo, é imprescindível manter-se vigilante, pois a Política Nacional de Inclusão de 2008 enfrenta riscos diante de sinais de revisão por parte do MEC, o que pode resultar em uma nova abordagem médica da deficiência, colocando em risco conquistas sociais que foram arduamente alcançadas.

No contexto da educação especial institucionalizada, esta seção temática busca desmistificar a percepção de incapacidade e o determinismo biológico associado à deficiência, conforme evidenciado por Rossato e Leonardo (2011), Leonel e Leonardo (2014), dos Santos, Mendonça e Oliveira (2014) e Vargas e Portilho (2018). Ao investigarem as percepções de professores sobre a educação especial voltada para a deficiência intelectual e os transtornos globais do desenvolvimento, os autores reconheceram limitações na compreensão da deficiência. Frequentemente, esse entendimento restringe a aprendizagem, atribuindo as dificuldades dos alunos a características pessoais, reforçando a ideia de uma “naturalização do não aprender, em uma visão de incapacidade para o aprendizado de conhecimentos científicos, centrada em uma irreversibilidade orgânica” (Rossato, Leonardo, 2011, p. 71).

Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que a psicologia a-histórica e naturalizante sustenta a didática, responsabilizando exclusivamente o indivíduo pelo fracasso. Essa abordagem repercute também nas técnicas, procedimentos e métodos de ensino adotados.

Zabala (1998) argumenta que a prática pedagógica deve ser alicerçada em um pensamento reflexivo, que considere variáveis como parâmetros institucionais, tradições metodológicas, as reais capacidades dos educadores e as condições do ambiente escolar.

“A atividade teórica isolada não transforma a realidade; ela não se objetivará nem se materializará, não sendo, portanto, práxis.” Sob outra perspectiva,

“a prática também não fala por si mesma, pois teoria e prática são indissociáveis como práxis” (Pimenta, Ghedin, 2005, p. 38). Dessa forma, a interação entre teoria e prática se entrelaça em diversos momentos da formação profissional e ao longo da trajetória docente. É através do ciclo reflexão-ação-reflexão que se constrói a práxis docente.

Por conseguinte, a formação de professores deve ser um processo contínuo, ocorrendo antes e durante a carreira, fundamentada nas experiências múltiplas a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Dentro dessa abordagem, essa formação requer uma base conceitual sólida e um vasto repertório de estratégias de mediação, visando compreender como essas práticas poderão ser implementadas no cotidiano escolar.

No que tange à inclusão, mesmo diante de robustos parâmetros legais e organizacionais, fragilidades emergem de práticas que ainda se sustentam em tradições metodológicas homogeneizadoras e meritocráticas. Outra vulnerabilidade diz respeito às condições materiais e à formação oferecida aos professores em ambientes inclusivos. As tradições que enfatizam a deficiência podem prejudicar as propostas de redes educacionais e escolas inclusivas, resultando em práticas educativas pouco estimulantes (Santos, Mendonça, Oliveira, 2014, p. 45).

Caniato (1992) enfatiza que o processo de aquisição do conhecimento deve incluir a exploração e a experiência, destacando a importância do aprendizado prático; respeitar os saberes prévios dos alunos; relacionar os conhecimentos à realidade dos estudantes; problematizar os conteúdos; promover discussões em que os alunos expressem suas ideias; valorizar as contribuições individuais; proporcionar situações concretas que estimulem o raciocínio; incentivar o trabalho colaborativo; e, finalmente, oferecer materiais e atividades integradas a diferentes campos do conhecimento humano.

Formação de professores/pedagogos para o contexto educacional inclusivo

A formação de professores voltada para a inclusão é uma necessidade que surge da evolução histórica e da diversidade presente nas salas de aula

(Melo; Alencar, 2020). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fica evidente que a escola deve garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, promovendo o exercício pleno da cidadania. É essencial, entretanto, entender que o desenvolvimento do aluno está intimamente ligado aos conhecimentos que os educadores aplicam em sua prática diária (Brasil, 1996).

Além da LDBEN, existem outros documentos que tratam da inclusão de alunos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Segundo essa política, os alunos que precisam de educação especial para serem integrados à educação básica incluem aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o autismo) e altas habilidades/superdotação. A educação especial é reconhecida como uma modalidade de ensino que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, disponibilizando serviços e recursos para os alunos identificados como "público-alvo da educação especial" (Brasil, 2008, p. 1).

A Política também esclarece que a responsabilidade pelo AEE cabe ao professor especialista, que deve atuar em conjunto com o docente da sala regular. Durante sua formação, é importante que o professor aprenda a integrar teoria e prática, adquirindo conhecimentos que o preparem para lidar com a complexidade humana, considerando aspectos familiares, sociais e culturais.

Conforme Tardif (2012), os docentes mobilizam uma variedade de saberes fundamentados em suas experiências, que transcendem o aspecto cognitivo, incluindo a necessidade de transmitir conhecimentos que auxiliem na superação de situações cotidianas. Essas aprendizagens provêm de diferentes fontes, como a escola, a universidade, associações profissionais e grupos de pesquisa. A formação deve estar alinhada às transformações sociais, que exigem adaptações contínuas nas competências e no papel do docente (Tardif, 2012).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer e considerar o impacto do ambiente social na formação e na prática pedagógica. Dias (2018) ressalta a relevância de refletir sobre as estruturas educacionais que possibilitam essa formação, levando em consideração aspectos abrangentes das práticas inclusivas.

Melo e Alencar (2020) analisam a formação de professores, enfatizando que o curso de Pedagogia proporciona a maior base teórica para o ensino e a

aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma análise aprofundada da formação desses profissionais, que fundamentam os conhecimentos para as etapas subsequentes ao ensinar. É importante destacar que a atuação do pedagogo não se limita ao ensino de crianças; ele pode trabalhar com jovens e adultos, na gestão escolar e em diversas funções fora do ambiente escolar, como em hospitais ou empresas.

Essas possibilidades estão delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, documento aprovado pela Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006), que reconhece a atuação do pedagogo em diversas áreas do conhecimento. Portanto, a formação do pedagogo deve passar por transformações que considerem questões a serem revistas. Dias (2018) aponta que os cursos de formação de professores muitas vezes oferecem novas abordagens para problemas antigos. A evasão escolar e outras dificuldades educacionais, frequentemente associadas à inclusão, sempre foram presentes, e a universidade deve promover reflexões que ajudem a entender as contradições sociais.

Crochík et al. (2013b) destacam que a discriminação social é tanto um produto quanto um catalisador da segregação e marginalização, evidenciando que essa segregação pode ocorrer em espaços comuns, onde grupos são impedidos de interagir. Os autores observam que a segregação e a marginalização são consequências do preconceito, e a intolerância, mesmo que velada, é uma realidade em nossa sociedade que precisa ser reconhecida e debatida, para que a escola possa oferecer uma educação que forme indivíduos que valorizem a diversidade como um aspecto essencialmente humano, assegurando o acesso ao conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Como afirma Figueiredo (2013):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (Figueiredo, 2013, p. 143).

Nesse sentido, a formação que capacita o professor a adquirir conhecimento e desenvolver sua autonomia para realizar investigações e descobrir métodos que aprimorem sua prática é fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva. Conforme afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2011), o início do processo investigativo representa uma etapa crucial na formação, pois orienta o desenvolvimento do professor como uma (re)construção de seu saber. Portanto, é essencial que, desde a formação inicial, o docente seja incentivado a investigar as situações e necessidades que emergem em seu contexto profissional. Assim, será capaz de construir e reconstruir os conhecimentos que serão utilizados na prática pedagógica, contribuindo para o aprendizado de todos os alunos.

Por uma gestão inclusiva

Considerando as constantes transformações nos contextos socioculturais, a produção acadêmica dos programas de pós-graduação stricto sensu passou a desempenhar um papel essencial na construção contínua de conhecimentos relevantes na área, além de capacitar tanto os futuros profissionais quanto aqueles já em atuação, oferecendo fundamentação teórica que promova a transformação de suas práticas em resposta às diversas exigências contemporâneas.

A gestão inclusiva emergiu como um tema de pesquisa relativamente novo, contudo influenciado por variáveis que justificam essa condição, entre as quais se destacam dois fatores principais: a construção socioeducacional do princípio inclusivo e a reconfiguração da gestão como democrática. O primeiro aspecto refere-se à nova importância das discussões sobre inclusão socioeducacional, que adquiriram maior repercussão a partir da década de 1980, especialmente com a declaração de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela ONU.

Após essas iniciativas internacionais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a LDB de 1996 garantiram a participação de pessoas com deficiência nas escolas comuns brasileiras (Brasil, 1988 e 1996). Assim, surgiram iniciativas significativas em vários aspectos do processo de inclusão escolar, evidenciando tanto os desafios enfrentados quanto o compromisso com pesquisas que serão imprescindíveis nos anos seguintes. Neste contexto, Drabach (2009) ressaltou que o conceito de gestão se consolidou apenas

recentemente, permitindo a realização de estudos sobre seus múltiplos aspectos e funções após essa definição. A autora observou que, a partir da década de 1980, surgiram questionamentos acerca do tecnicismo na administração escolar, estabelecendo as bases para o conceito de gestão democrática, em consonância com uma demanda social por redemocratização no Brasil.

Na década de 2000, esse novo conceito começou a ser explorado com mais profundidade, embora paralelamente ao de administração, respaldado por legislações nacionais que oficializaram a gestão democrática nas instituições escolares, permitindo a participação de todos no ambiente escolar e almejando assegurar qualidade no atendimento a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (Brasil, 1988, 1996).

Por se tratar de um tema com recente exploração, observa-se uma fragilidade nas pesquisas de caráter prático e interventivo; no entanto, é crucial enfatizar a necessidade de redirecionar as investigações, que atualmente são majoritariamente avaliativas, em direção a estudos que associem a construção de novos conhecimentos a metodologias aplicativas e experiências que atendam às demandas já bem documentadas na literatura (Glat; Pletsch, 2010; Mendes et al., 2003).

Nos estudos analisados, prevaleceu a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudos de caso, com dados coletados mediante entrevistas e analisados através da análise de conteúdo. Esses resultados mostraram semelhanças com as observações de Manzini (2011), que indicou que a produção acadêmica sobre Educação Especial tende a ser predominantemente qualitativa, utilizando estudos de caso e métodos tradicionais, como entrevistas; de forma análoga, Silva (2016) evidenciou uma quantidade significativa de pesquisas qualitativas descritivas fundamentadas em entrevistas, indicando uma utilização histórica dessa metodologia no desenvolvimento de pesquisas em educação.

Embora as metodologias qualitativas tenham contribuído significativamente para os estudos socioeducacionais, conforme afirmado por Flick (2009), ao permitir a análise de contextos e a elaboração de intervenções para resolver conflitos identificados, a diversidade metodológica torna-se imprescindível. Manzini (2011) enfatizou que a utilização de diferentes abordagens metodológicas

pode enriquecer a pesquisa e identificar propostas alinhadas às necessidades apresentadas.

Nesse sentido, é esperado um avanço, considerando a observação de Souza e Mendes (2017) sobre o aumento substancial de pesquisas colaborativas, problematizadoras e que promovem mudanças na prática, especialmente após 2012, incentivando uma nova perspectiva de pesquisa além de ações descritivas. Silva (2016) também alertou sobre a importância de se ter prudência na escolha de metodologias investigativas, assegurando que não sejam apenas soluções pontuais, mas que a fundamentação crítica e reflexiva permeie todo o processo do pesquisador, considerando as variáveis contextuais e realidades nas suas resoluções.

Nos estudos analisados, constatou-se uma clara predominância da abordagem qualitativa, predominantemente desenvolvida por meio de estudos de caso. Os dados foram coletados através de entrevistas e analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos mostraram-se semelhantes às observações de Manzini (2011), que destacou que a produção acadêmica na área de Educação Especial é predominantemente qualitativa, utilizando estudos de caso e métodos tradicionais como as entrevistas. De forma semelhante, Silva (2016) identificou uma quantidade considerável de pesquisas qualitativas descritivas, fundamentadas em entrevistas, evidenciando uma utilização histórica dessa metodologia no campo educacional.

Embora as metodologias qualitativas tenham proporcionado contribuições significativas para os estudos socioeducacionais, conforme apontado por Flick (2009), que enfatiza a importância da análise de contextos e da elaboração de intervenções para resolver conflitos identificados, a diversidade metodológica se torna essencial. Manzini (2011) ressaltou que a adoção de diferentes abordagens metodológicas pode enriquecer a pesquisa, possibilitando a identificação de propostas que atendam às necessidades manifestadas.

Neste contexto, um avanço é esperado, considerando a observação de Souza e Mendes (2017) sobre o aumento expressivo de pesquisas colaborativas e problematizadoras que buscam promover transformações na prática, especialmente a partir de 2012, incentivando uma nova visão de pesquisa que transcende ações descritivas. Silva (2016) também alertou para a necessidade de

prudência na escolha das metodologias investigativas, garantindo que não sejam meras soluções pontuais, mas que uma fundamentação crítica e reflexiva permeie todo o processo investigativo, levando em consideração as variáveis contextuais e realidades em suas resoluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou que a inclusão escolar é um processo que requer conhecimentos pedagógicos específicos, essenciais para promover a aprendizagem de todos os alunos, sem distinções. Um aspecto relevante mencionado no estudo é a crença de que a formação inicial ou continuada pode resolver grande parte das dificuldades encontradas em ambientes escolares inclusivos. Contudo, percebe-se que essa expectativa muitas vezes se concentra mais na compreensão das deficiências e na busca de métodos que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

O ideal seria que a formação preparasse os professores para integrar teoria e prática, vivenciando a inclusão e debatendo a realidade escolar. A reflexão sobre experiências anteriores e o compartilhamento de conhecimentos são fundamentais para capacitar educadores a analisar sua realidade e sua prática, atuando na diversidade e desenvolvendo a sensibilidade necessária para identificar as necessidades de seus alunos, e assim, criar estratégias que favoreçam seu aprendizado. Essa tarefa, embora desafiadora, é viável, considerando que a inclusão ainda está em uma fase de consolidação.

Almejamos contribuir para aprofundar a reflexão sobre o cenário educacional atual e a importância do pedagogo na inclusão, ressaltando que cada indivíduo é singular e que a diversidade é uma característica inerente ao contexto social e à natureza humana. É importante reconhecer as limitações do estudo, como a restrição temporal e o uso de uma única fonte para a coleta dos artigos, apontando que essa pesquisa pode ser ampliada, visto que não se pretende esgotar a discussão sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996; Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Brasília**: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 75-92, mar. 2015.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 525-540, dez. 2014.

CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; COSTA, Adriana Corrêa; DORNELES, Beatriz Vargas. Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 79-92, mar. 2013.

COELHO, Cristina Lucia Maia; SODRÉ, Cristiane Zago. Raciocínio lógico, avaliação interativa e ludicidade no contexto da inclusão. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 470-484, 1 jan. 2019.

CROCHIK, José Leon et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas. SP: Editora Alínea, 2013.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSE, Simoni Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. **Os professores e a Educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação**. Rev. Psicologia USP, v.26, n.3, p.453-463, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642015000300453&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 nov. 2023.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) -Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ESCOBAL, Giovana; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. Aquisição de conceito de número por pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 467-475, jul./set. 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 141-145

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24 (spe), p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva**: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p.345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127410002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p.345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127410002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 541-554, dez. 2014.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 53-70, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vdbMK9DZKH4zgzgGHQnZqcx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 março. 24.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvoneete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, jul. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100226. Acesso em: 15 nov. 2023.

MIRANDA, Amanda Drzewinski de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino da matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma

perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 29, n. 56, p. 695-707, 7 nov. 2016.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro et al. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 551-569, 2017.

NADAL, Beatriz Gomes (org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepções e ações. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; VAN MUNSTER, Mey de Abreu; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 675-690, dez. 2019.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. esp., p. 21-32, 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 71-86, abr. 2011.

ROSSIT, Rosana; GOYOS, Celso. Transferência e transformação de funções relacionais de /maior-que/ e /menor-que/ em crianças com deficiência intelectual. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 137-155, 2015.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina Donola; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 48, p. 41-52, 11 abr. 2014.

SEIBERT, Tania Elisa.; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. Contribuições das neurociências para a educação matemática de uma pessoa com necessidades educativas especiais intelectivas. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 48, p. 233-247, 11 abr. 2014.

SILVA, Larissa Vendramini da; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 343-358, set. 2018.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./ jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/abstract/?lang=p>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

VARGAS, Adriana; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 359-372, set. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.