

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

(INCLUSIVE EDUCATION AND CONTINUING TEACHER EDUCATION)

Montserrat Alonso Alonso 1
Tarsio Paula dos Santos 2
Marlene Barbosa de Freitas Reis 3
Sandra Elaine Aires de Abreu 4

Resumo: O presente artigo tem por objetivo problematizar e compreender o papel da formação continuada para professores na educação inclusiva. Para isso, considerando a abordagem qualitativa, as metodologias adotadas foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Foi realizado um levantamento de autores que dialogam com a temática proposta, tais como: Skliar (2006; 2003); Reis (2013); Mazzota (2011); Coelho (2006); bem como da legislação brasileira referente à inclusão escolar e formação continuada de educadores. Por fim, como resultados, observou-se que a inclusão escolar trata de direitos igualitários para todas as pessoas, respeitando sua diversidade e que as políticas voltadas para a formação continuada docente consideram esse processo amplo, contínuo e permanente, sendo importante para atender as novas demandas de ensinar e aprender que o contexto escolar requer devido às constantes mudanças na sociedade e na educação. Além disso, foi possível perceber que a garantia da inclusão escolar está ligada à prática docente, tendo em vista que, para que ocorra a inclusão, é necessário que a prática docente contribua com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente Continuada. Melhoria na Educação.

Abstract: This article aims to problematize and understand the role of continuing education for teachers in inclusive education. For this, considering the qualitative approach, the methodologies adopted were bibliographic research and document analysis. A survey of authors who dialogue with the proposed theme was carried out, such as: Skliar (2006; 2003); Reis (2013); Mazzota (2011); Coelho (2006); as well as the Brazilian legislation regarding school inclusion and continuing education of educators. Finally, as a result, it was observed that school inclusion deals with equal rights for all people, respecting their diversity and that policies aimed at continuing teacher training consider this broad, continuous and permanent process, being important to meet the new demands of teaching and learning that the school context requires due to the constant changes in society and education. In addition, it was possible to perceive that the guarantee of school inclusion is linked to the teaching practice, considering that, for inclusion to occur, it is necessary that the teaching practice contributes to the development of students' learning in their specificities and learning rhythms.

Keywords: Inclusive Education. Continuing Teacher Training. Improvement in Education.

- 1** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2785495036385807>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6427-5930>. E-mail: alonso.monserratalonso@gmail.com
- 2** Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487988814489381>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7448-1001>. E-mail: tarsio_13@hotmail.com
- 3** Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/Anápolis), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Inhumas) e no curso de Pedagogia da UEG, Inhumas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2213-7281>. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com
- 4** Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Instituição de Vinculação: Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0420453566921454>. ORCID: 0000-0001-6242-961X. E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

Introdução

Quando se fala em inclusão, é preciso considerar que diz respeito principalmente de direitos igualitários. Os debates internacionais e nacionais desenvolvidos ao longo do século XX contribuíram para a promoção de políticas sociais, culturais e educacionais que, de algum modo, reverberaram no tratamento ofertado às pessoas com deficiência e dos grupos minoritários e marginalizados.

No âmbito escolar, o início dos anos 2000, foi marcado por essas mudanças que proporcionaram a quebra do paradigma que dividia alunos entre “normais”, destinados às classes regulares, e os “anormais”, público das classes de educação especial. Graças às políticas de inclusão, as escolas foram repensadas e reorganizadas de maneira a atender em salas de aula comuns todos os alunos, respeitando sua diversidade e garantindo direitos iguais de desenvolvimento e aprendizagem.

A escola inclusiva também trouxe demandas que vão além de adequações na organização das escolas regulares e de sua percepção em relação às diversidades. Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor e sua formação, pois não é possível promover a educação inclusiva sem considerar esse profissional que se constitui responsável não apenas pelos processos de ensinar e aprender, como também pela garantia e efetivação dos direitos dos educandos.

Portanto, é preciso evidenciar que a formação inicial, como o próprio nome diz, é apenas o começo da formação profissional. E, especialmente no que se refere à educação especial e inclusiva, é fundamental que o profissional busque cursos de formação continuada para que possa se preparar para a atuação na educação especial e inclusiva.

Diante dessa demanda, para permear nossas reflexões neste artigo, delimitamos a seguinte questão norteadora: Qual o papel da formação docente continuada na educação inclusiva? Para responder a essa problemática, adotamos como objetivo desse artigo problematizar e compreender o papel da formação continuada para professores na educação inclusiva.

Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, sendo a abordagem qualitativa. Para isso, realizamos o levantamento de autores relevantes para compreender os princípios norteadores das temáticas aqui abordadas, tais como: Skliar (2006; 2003); Reis (2013); Mazzota (2011); Coêlho (2006). Na análise documental consideramos as políticas nacionais que norteiam as questões da inclusão escolar e da formação permanente docente.

Para organizarmos o artigo, dividimos em três partes além de introdução e considerações finais, quais sejam: Inclusão escolar e sua trajetória histórica na ótica da legislação nacional; A formação continuada docente com foco nas diretrizes legais; Reflexões sobre a formação continuada docente na educação inclusiva.

Inclusão escolar e sua trajetória histórica na ótica da legislação nacional

Vivemos em um mundo de constantes mudanças em todas as áreas de nossas vidas. E, as mudanças de concepções envolvem a construção de novos valores, mudança nas formas de pensar e agir impostas pela sociedade, escola, mídia, associações e pelas autoridades governamentais. Na educação não é diferente, essas transformações também precisam ser feitas referente à inclusão escolar.

É importante destacar que o final do século XX foi marcado por discussões e eventos de caráter internacional que culminaram na concepção de educação para todos (UNESCO, 1994); e que, ali surgia o movimento da escola inclusiva. Eventos como: Conferência de Jomtien (1990) e Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, foram fundamentais para promoção de novos paradigmas no âmbito educacional. Esses eventos culminaram em mudanças nas convicções até então estabelecidas acerca da educação especial para professores das classes regulares e da educação especial, além do desenvolvimento de novas políticas que garantissem os direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, tais como o acesso à educação de qualidade (SOUZA; RODRIGUES, 2015).

À vista disso, Aranha (1995, p. 2) esclarece que:

[...] a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

As considerações do autor nos levam à compreensão de que atender à concepção de diversidade nas escolas é muito mais que garantir-lhes acesso; é necessário o estabelecimento de leis que os amparem e, principalmente, que prepare os profissionais para atender às peculiaridades dos alunos.

Desta forma, é preciso perpassar pelos documentos e leis que foram criados ao longo do processo de implementação da educação especial e inclusiva. E, para entender os marcos importantes no âmbito da educação especial e que, posteriormente, foram constituindo-se também no âmbito da inclusão escolar, concordamos com Reis (2013) ao destacar que o estabelecimento da educação especial e da inclusão escolar no Brasil é pautado por mudanças significativas na legislação.

Ao longo da história, as pessoas com deficiências foram culturalmente percebidas como aquelas que estão fora do padrão de “normalidade” dentro da sociedade, sendo apontadas como indivíduos “diferentes” ou até mesmo “anormais”. Antes do século XX, é possível identificar a segregação e a privação dos deficientes do convívio social; e, nesse caso, as pessoas com deficiências eram representadas em jornais, leis e romances como “inválidos e inúteis”, considerados como fardos para suas famílias (BARBOSA, 2020).

Quanto ao percurso da educação especial no Brasil, Mazzota (2011) destaca que teve início com o atendimento escolar especial no ano de 1854, no período do Império, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial n. 1.428. Através desse documento, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; e, em janeiro de 1891, passou a ser denominado - pelo Decreto n. 1.320 - Instituto Benjamim Constant (IBC).

Segundo esse autor, em 1857, pela Lei n. 839, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Exatamente cem anos depois, em 1957, pela Lei n. 3.198, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições, até os dias de hoje, permanecem atendendo pessoas com deficiência visual e auditiva e pertencem ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No início do século XX, período da história da educação especial no Brasil conhecido como período de institucionalização, houve a criação de algumas instituições destinadas ao atendimento às pessoas com deficiência física e com deficiência mental. Em relação às pessoas com deficiência física o atendimento deu-se primeiramente nas Santas Casas de Misericórdia e o atendimento às pessoas com deficiência mental realizou-se inicialmente no primeiro Instituto Pestalozzi em 1926, em Porto Alegre – RS. Logo foram criadas outras instituições congêneres no território brasileiro e, posteriormente, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (ACDC), em 1950, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (MAZZOTTA, 2011).

Diante disso, é importante destacar que as instituições de atendimento às pessoas com deficiência citadas acima iniciaram seus atendimentos prestando assistência médica e não tinham por objetivo o atendimento educacional. Isto porque, nesse período, promovia-se a ideia de que as pessoas com alguma deficiência precisavam ser tratadas com o foco na doença e, posteriormente, o tratamento médico educacional (MAZZOTTA, 2011).

O percurso histórico da educação especial e inclusiva mostra que houve ciclos diferentes que perpassaram pela trajetória de pessoas com deficiência até o tempo atual. É possível perceber as iniciativas e mudanças que foram estabelecidas para o atendimento às pessoas com deficiência em instituições particulares, conveniadas e públicas. Mas os avanços significativos só se concretizaram quando passaram a ser instituídas leis e decretos específicos para as pessoas com deficiência e que reverberaram de forma profícua na educação especial e inclusiva.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024) não apresentou ações que contemplassem a educação como direito de todos, nem tampouco buscou integrar a educação especial ao Sistema Nacional de Educação. Já a Lei n. 5.692/71 alterou a LDB e validou a necessidade

de se outorgar um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais (MAZZOTA, 2011).

Sasaki (2010) esclarece que a década de 1970 foi um período de integração das crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Nesse período, segundo o autor, apenas aqueles apontados como mais aptos permaneciam nas instituições de ensino se conseguissem acompanhar o processo educacional comum.

Ademais, a partir dos anos de 1980 ocorreram ganhos em relação aos direitos das pessoas com deficiência e daqueles marginalizados pela sociedade, público-alvo enquadrado como aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Essa década trouxe mudanças significativas nas políticas brasileiras dentro do processo de redemocratização.

Em 1986, por meio da Portaria CENESP/MEC n. 69, a nomenclatura de alunos excepcionais passou para alunos com necessidades educativas especiais. Ainda nesse processo de mudanças, com base na Constituição Federal do Brasil, todos os indivíduos com deficiência passaram a ter direito ao acesso à educação, preferencialmente em ensino regular, conforme prevê o inciso III do Artigo 208: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A lei ainda garante a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade para todos os cidadãos brasileiros expressos no artigo 5º.

Diante desse contexto educacional pensado no período de redemocratização do país, percebemos que, para acessar os direitos pensados para a população público alvo da educação especial, um longo caminho de exclusão já foi vivenciado. Por isso, é possível afirmar que a década de 1980, os debates em defesa da inclusão escolar foram um marco para mudança desse passado de exclusão (BARBOSA, 2020).

Outrossim, a educação inclusiva, embora citada muito antes desse período, surgiu como uma proposta na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Esse evento sinalizou um avanço no processo de escolarização centrado na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em todos os níveis e idades de ensino e gerou um documento que, em seu artigo 3º - dedicado às pessoas com deficiência - indica que requerem atenção especial. Trava-se, pois, de uma perspectiva de educação que previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas no meio educacional (UNESCO, 1990).

Ainda na década de 1990, intensificou-se o debate acerca da integração das pessoas com deficiência na sociedade e surgiram novos questionamentos sobre o papel da escola diante das diferenças, enfatizando a necessidade de fusão dos sistemas especiais e regulares. Essas novas reflexões oportunizaram um olhar inovador para o campo educacional e, assim, substituiu-se a ideia de educação visando à homogeneidade para a educação voltada à diversidade.

Dentro desse quadro aconteceu em Salamanca, no ano de 1994, na Espanha, a Conferência Mundial da Educação Especial que marcou o início da educação inclusiva por meio de um documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, o qual, apresentou reflexões acerca da educação inclusiva. Conforme aponta a apresentação desse documento, o objetivo da Declaração é:

[...] é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações Intergovernamentais, especialmente o documento “Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial (UNESCO, 1994, p.3).

Dentre as principais mudanças advindas da Declaração de Salamanca podemos destacar a inserção de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no sistema regular do ensino. Esse documento reverberou em reflexões no âmbito teórico e na implementação de políticas públicas, apresentando uma concepção de educação especial que aponta que todo educando que possui dificuldades de aprendizagem pode ser considerado com necessidades educativas especiais e que a escola precisa se adaptar às especificidades dos alunos (UNESCO, 1994).

Já no ano de 1996 foi homologado no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9.394/1996. Essa legislação contribuiu para a defesa e expansão da inclusão escolar e trouxe pela primeira vez na história da educação brasileira um capítulo dedicado especificamente à educação especial, que passa a reconhecer o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância (BRASIL, 1996).

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fundamentada nos ideais advindos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BARBOSA, 2020). Essa política estabeleceu diretrizes para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, a partir dela, a educação especial não seria mais compreendida como modalidade de educação substitutiva da escola regular, mas sim como apoio para o desenvolvimento inclusivo das escolas comuns (BRASIL, 2008).

Seguindo esse movimento, no ano de 2015 foi homologado a LBI, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146. Dentre as principais contribuições desse documento, destacamos um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover a inclusão da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas e a sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015).

Assim sendo, percebemos que as conquistas no âmbito da educação especial e inclusiva propuseram um repensar e reorganizar das políticas educacionais, da dinâmica da escola, das práticas docentes e do papel e formação dos professores. Falar de inclusão é tratar de direitos igualitários na perspectiva da construção de uma escola de todos e para todos.

Diante disso, a efetivação dos direitos conquistados ao longo da história deve ser garantida aos alunos com deficiência, e isso tenciona recursos e ambientes pedagógicos acessíveis, assim como, a necessidade de uma formação docente que consiga incorporar as demandas advindas da inclusão escolar.

Frequentemente, a falta de conhecimento por parte dos professores e a ausência de formação específica é um dos principais desafios à inclusão. Nesse sentido, é necessário considerar a importância da formação continuada para a educação inclusiva.

A formação continuada docente com foco nas diretrizes legais

Antes de refletir sobre a importância da formação continuada para que os professores saibam lidar com as diferenças em sala de aula é necessário compreender qual o significado e as diretrizes organizacionais que norteiam a questão da formação continuada no Brasil atualmente. Isto porque, uma vez modificados os paradigmas educacionais, é preciso que todos os profissionais que atuam nas escolas sejam receptivos e saibam atender aos alunos, sobretudo, considerando as diferenças.

Quando se pensa em formação de professores, dois aspectos são primordiais e indissociáveis nessa temática: a formação inicial e continuada. A formação inicial é aquela que acontece nos cursos de licenciaturas (Pedagogia, História, Química entre outros), ofertados das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, que credenciam professores mediante conclusão do curso de graduação (NEGRINE, 1998).

Considerando a formação inicial de professores, Gatti (2008) expressa que essa etapa é marcada pelo início do processo de profissionalização docente, haja vista que a própria carga horária da graduação impossibilita que seja trabalhado tudo que é necessário. Além disso, toda profissão carece de atualização.

Conforme Imbernon (2010) a formação continuada ou formação permanente compreende os processos formativos que ocorrem após a graduação e/ou ingresso no exercício do magistério.

Para Gatti (2008), o foco da formação continuada é proporcionar atualização de saberes e práticas pedagógicas, reflexão crítica sobre tais práticas docentes, a produção individual e coletiva de novos saberes e o desenvolvimento profissional para professores, sendo este um processo contínuo e permanente.

A partir da literatura acerca das ações de formação continuada, percebemos uma pluralidade de ofertas formativas. Essa formação pode ocorrer em ações mais institucionalizadas, que possuem estrutura e duração pré-estabelecidas e conferem diplomas, tais como cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Além desses, a formação continuada também pode ocorrer por vias menos institucionalizadas, mas que proporcionem o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação, estes são: trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, participação na gestão pedagógica entre outros (GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009).

Outrossim, a formação continuada docente é um processo complexo, dinâmico e permanente, tendo em vista que as mudanças sociais constantes interferem na escola e assim requerem uma atualização dos saberes e práticas pedagógicas (CHIMENTÃO, 2009). Por outro lado, Imbernón (2010, p. 51) pondera que a formação continuada para professores deve ir além da atualização da técnica, científica e psicopedagógica, mas fundamentar-se no “[...] conceito de formação que consista em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e descobrir a teoria”. Esse autor considera que tais ações formativas contínuas e permanentes devem oportunizar aos professores construir conhecimentos pedagógicos de forma coletiva e individual.

Segundo Honório et al (2017), a formação continuada de professores deve objetivar o desenvolvimento profissional e uma ação reflexiva sobre saberes e práticas educativas de forma coletiva, visando a melhoria da educação, qualificando a atuação docente e proporcionando um processo contínuo de formação.

Para Melo e Santos (2020), a formação continuada docente se faz necessária porque, no contexto escolar, os profissionais encontram demandas outras que requerem a articulação de saberes para além daqueles ministrados na graduação como também a concretização da teoria adquirida na formação inicial.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação continuada para docentes é importante não só para melhorias da oferta de educação, mas também para que os profissionais da educação se desenvolvam e despertem uma práxis reflexiva de seu fazer pedagógico. Além disso, por meio da formação continuada, é possível produzir e compartilhar saberes e experiências entre seus pares como via de atualização, construção e ampliação dos saberes de sua formação inicial.

Quanto à organização das políticas de formação de profissionais da educação básica no Brasil, está em vigor o documento - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse documento, que foi publicado no Diário Oficial da União, em 15 de abril de 2020, estabelece:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

Esse documento é fruto de outros que o antecederam e, especialmente, atende ao princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988 no que se refere à valorização dos profissionais da educação e à implementação de uma base curricular comum (BRASIL, 1988). Além disso, está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei n. 9394/1996, que estabeleceu que os entes federados, União, Distrito Federal, Estados e Municípios, deveriam promover ações para o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais da educação básica, sendo instruído para tal fim tecnologias e recursos da educação a distância, devendo ocorrer prioritariamente na escola de educação básica e nas instituições de ensino superior. A LDB/1996 evidencia que as instituições de ensino em nível superior devem manter cursos de formação continuada para atendimento dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Outrossim, é importante destacar que a BNC-Formação, homologada em 2019, enquadra-se no cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, que indica a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação para melhoria da educação básica (BRASIL, 2014). Nesse viés, corroboramos com as reflexões de Honório et al (2017) que afirmam que a formação docente é um aspecto relevante para se pensar em um projeto de educação nacional.

Quanto à questão da formação de professores, a BNC-Formação estabelece que:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).

Esse documento reconhece que o trabalho docente possui especificidades e, portanto, é necessário proporcionar aos profissionais em formação e os já graduados uma maior articulação entre teoria e prática, mais ainda, uma práxis reflexiva que leve em consideração a realidade das instituições educativas e da profissão. Assim, o objetivo das dinâmicas de formação inicial e continuada docente é proporcionar uma formação mais próxima das demandas reais dos contextos escolares e profissionais da educação na realidade local da educação básica (DOURADO, 2015).

No que se refere à formação continuada docente, a referida legislação estabelece como um processo dinâmico, reflexivo e necessário para proporcionar um aprendizado mais significativo para gerar uma formação mais sólida e completa possível, como também crítica, reflexiva e emancipatória, dentro de um eixo que tem uma base comum nacional, conforme podemos ver em:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...]

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2019, p. 3).

Ainda nesse viés, a BNC-Formação destaca que a formação continuada ocorre nas dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, visando repensar saberes, valores e processos pedagógicos por meio de ações múltiplas (cursos, programas, grupos de estudos, reuniões pedagógicas e etc.) com a finalidade de refletir sobre a prática educacional e buscar melhoramento e aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional para os docentes (BRASIL, 2019).

De um modo geral, percebemos que diante das demandas de mudanças e transformações nas legislações educacionais e na sociedade, no mundo e no trabalho, considerando as demandas advindas da educação inclusiva para as escolas de educação básica no Brasil, a formação docente na perspectiva da educação continuada é relevante para a melhoria do atendimento educacional, da qualidade social da educação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Reflexões sobre a formação continuada docente na educação inclusiva

Considerando as novas demandas sociais e da escola na perspectiva inclusiva, as políticas de inclusão promoveram debates e as diretrizes acerca da formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, e da organização da escola. Seguindo essa concepção, Denari (2006) reflete que a escola inclusiva pressupõe novas possibilidades de pensar a formação continuada, geral ou especial dos professores.

Mantoan (2003) defende que a educação inclusiva para as instituições de ensino regular é um reinventar da escola, rompendo com a ideia de escola tradicional, pois busca-se atender e oferecer oportunidades iguais de aprendizagem para todos. A escola tradicional “[...] é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem, etc” (SKLIAR, 2003, p. 46 - grifos do autor), ou seja, que é preconceituosa e excludente, não respeita e nem acolhe as diversidades.

Ao refletir sobre a ideia de uma escola que seja para todos, Freire (2008) estabelece a relação entre o homem e a sociedade, enfatizando a necessidade de compromisso e participação de todos, bem como da presença orientada do professor. E, quando nos referirmos a esse compromisso da escola de formação na qual se estabeleça a relação entre homem e sociedade, é preciso enfatizar que falamos de uma sociedade plural, com pessoas que carregam diferenças, uma sociedade que é construída na diversidade de corpos, de saberes e de conhecimentos.

Quando pensamos em diversidade na perspectiva da educação inclusiva, concordamos com Reis (2013, p.117 - grifos da autora), pois aponta para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não-deficientes e “[...], a todos que também possuem alguma dificuldade de aprender. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para “TODOS”, e não para “ALGUNS””.

Assim sendo, o professor pode contribuir para impulsionar esse processo tendo em vista que ele é essencial para o bom desempenho do seu aluno. E, para tanto, a busca constante por um processo formativo que contemple as mudanças educacionais e sociais são necessárias. Isto porque, as desigualdades sociais produzidas nas contradições da sociedade capitalista geram sistemas educacionais que as reproduzem.

À vista disso, fica evidente que a educação inclusiva e a formação docente estão intimamente ligadas, pois, a inclusão só ocorre se houver aprendizagem (SOUZA; RODRIGUES, 2015), ou seja, se a prática docente contribuir e for eficaz para o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando sua diversidade.

Para que esse atendimento aconteça em consonância com os princípios de equidade, a formação inicial de professores não é suficiente, principalmente na educação inclusiva. Conforme Côelho (2006, p. 50) mesmo com a conclusão dos cursos de licenciatura ofertados nas instituições de ensino superior, os educadores devem ser movidos para que “[...] a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada”.

Em consonância com as concepções de Côelho (2006), Melo e Santos (2020) evidenciam a necessidade e importância de uma formação continuada e permanente para os professores, entendendo que isso proporciona não apenas aperfeiçoamento de técnicas, mas discussões teórico-práticas que atualizem o professor quanto ao âmbito educacional, que contribuam para melhoria da prática docente na escola e também da educação.

Além disso, é preciso pensar sobre a prática docente dos professores diante dos alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais, considerando suas dificuldades e possibilidades, buscando superar a cultura de discriminação, segregação e marginalização, que ainda sonda o público alvo da educação inclusiva (SOUZA; RODRIGUES, 2015).

Skliar (2006, p. 31 - grifos do autor) contribui para reforçar a relevância da formação continuada docente na perspectiva inclusiva ao ressaltar que uma das dificuldades da implantação da educação inclusiva está na escola e no papel do professor, pois “afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas”.

Sendo assim, é preciso compreender a escola como um espaço de formação científica e cultural dos alunos. Para tal, é necessário a articulação com a inclusão social e cultural por meio de

[...] um processo ensino-aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2015, p. 645).

Atrelada a essa nova demanda no processo de ensino-aprendizagem está a formação docente. Neste estudo, adotamos como centro da análise a formação docente continuada, pois entendemos que tais ações formativas são indispensáveis para o apetrechamento e o desenvolvimento profissional do professor na educação inclusiva. E, mais ainda, destacamos que a educação continuada abre possibilidades para os professores repensarem e refletirem sobre sua prática (IMBERNÓN, 2010).

No que se refere à atuação na educação inclusiva, seguindo uma práxis reflexiva, os profissionais da educação podem atualizar sua prática docente para atender às demandas e especificidades de seus alunos. Não obstante, o professor na educação inclusiva tem que estar em constante processo de formação, visando uma melhor qualidade de seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica através da formação continuada. Além disso, diante das diversidades apresentadas em sala de aula, os educadores precisam conhecer leis, decretos, teorias que possam colaborar para melhoria de sua ação docente e respeito aos direitos educacionais dos alunos (SOUZA, RODRIGUES, 2015).

Diante disso, é importante considerar que a formação continuada para docentes deve fomentar a pesquisa, a produção de novos saberes de maneira individual e coletiva. Seguindo as DCN/2015 e a proposta de Imbernón (2010), a formação em serviço, ou seja, troca de experiências entre profissionais por meio de ações menos institucionalizadas, é indispensável para uma formação mais sólida do docente inclusivo. Isso porque

Não é somente cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. Também é necessária a formação em serviço, a troca de saberes entre os professores para mudanças

de atitudes no exercício docente (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 22991).

A troca de saberes entre professores e a produção de novos saberes por meio da pesquisa são processos de formação continuada fundamentais para os profissionais na educação inclusiva, pois, como destaca Imbernón (2010), os educadores devem ser percebidos como construtores de conhecimentos.

Considerando isso, para Mantoan (2003), a educação inclusiva é um processo de ressignificar também o papel do professor e de suas práticas pedagógicas, buscando atender a todos. Nesse ínterim, podemos apontar que essa ressignificação da formação docente tem lugar na educação continuada, visto que compreende processos de aperfeiçoamento e apetrechamento amplo dos educadores para inovarem em sala de aula, pautados no acolhimento e na valorização da diversidade.

É imprescindível, para tanto, mudanças nas práticas pedagógicas que são excludentes e estáticas, que não contemplam a diversidade, visando melhorar a qualidade do ensino para o aluno deficiente, não-deficiente e do aluno com necessidades educacionais especiais. Esse processo constitui-se a partir da educação continuada docente que, segundo as DCN/2019, devem ir além de uma instrumentalização teórica, mas deve promover situações práticas reais, a partir da práxis reflexiva, considerando a realidade cotidiana do contexto escolar local.

Na educação inclusiva, a formação continuada de educadores precisa estar em sintonia com as políticas educacionais, buscando uma formação mais sólida que melhore a prática educacional, proporcione um aperfeiçoamento do professor em seu aspecto técnico, pedagógico, ético e político. Assim, é necessário que o professor esteja em constante preparação para atender o público-alvo da educação inclusiva, os alunos deficientes e não deficientes, além daqueles marginalizados e desamparados pela sociedade, que manifestam necessidades educacionais especiais (SOUZA; RODRIGUES, 2015).

Os documentos consultados nos mostram que a formação continuada docente para professores na educação inclusiva é necessária e relevante para que o educador esteja engajado e constantemente em preparação para atender melhor a todos seus alunos, pois, para que de fato faça valer os direitos dos alunos com deficiência, não-deficiente e com necessidades educacionais especiais, entre outros (negros, indígenas, quilombolas e outros) é preciso que haja aprendizado e desenvolvimento por parte dos educandos.

Considerações Finais

Refletir sobre a inclusão escolar nos permite pensar na construção de uma ideia que vem sendo implantada desde a discussão sobre os Direitos Humanos: a de igualdade de direitos dentro de nossa sociedade. O estabelecimento de leis que permitiram que crianças deficientes frequentassem as escolas normais provocou mudanças para essa instituição, para as pessoas deficientes e/ou com necessidades educacionais especiais, para as políticas educacionais e para dos professores.

Quanto ao professor, a principal mudança diz respeito à necessidade de formação docente que o capacite para lidar com as diferenças. A partir do documento - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), percebemos a importância dessa preparação que objetiva não apenas preparar tecnicamente os profissionais da educação, mas promover ações formativas que promovam o desenvolvimento profissional, o repensar das práticas pedagógicas e a produção e compartilhamento de saberes de forma individual e coletiva para melhorar o atendimento educacional para todos os alunos e a valorização do professor.

Diante disso, consideramos que a formação continuada para os professores na educação inclusiva é indispensável para aperfeiçoar, melhorar e atualizar a prática e os saberes docentes diante das novas demandas de ensinar e aprender. Isto porque, assegurar a inclusão vai além de inserir alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas é preciso garantir que seu direito de aprendizagem seja efetivado.

Portanto, conclui-se que educação inclusiva e formação docente estão interligados e são

indissociáveis, sendo este processo formativo permanente, amplo, complexo e continuado, pois o engajamento nessas ações de preparação resulta em melhorias na aprendizagem dos alunos, respeitando e acolhendo suas especificidades e seus direitos, além da valorização do profissional da educação.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 02, p. 63-70. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Égler. (org.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 181-200.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,%20FCP%20n%C2%BA%204%2F2018> Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 janeiro de 2022.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 30 dez 2021.

BRASIL. MEC. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 30 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 24 de set. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Presidência da República, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 03 jan 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, Conpef, UEL, Londrina, 2009, p. 1-6. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em 29 dez 2021.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Universidade e formação de professores**. In: Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. GUIMARÃES, V. S. (org.). Campinas –SP: Papyrus, 2006. p. 43-63.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-64.

DIAS, Lisete Funari; FERREIRA, Maria. **Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 391-411, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31643>. Acesso em 02 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade, Campinas v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Brasileira de Educação, Brasília**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p.1736-1755, jul-set/2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em 29 dez 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. In: **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015 – Porto Alegre. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132> Acesso em: 30 dezembro de 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no brasil: do século xx ao século xxi. **Rev. Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n.11, p. 88-104, abr/2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em 04 jan 2022.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento- Instituto de

Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em 05 jan 2022.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOUZA, Ana Lúcia Alvarenga Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. In: **Anais do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. Paraná: Educere, 2015. v. 1, p. 1-10. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em 29 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 22 dez 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO,1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 12 jan 2022.

Recebido em 16 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.