



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6155 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Neusete Machado Rigo - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Hedi Maria Luft - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Este trabalho parte da problemática que envolve a formação continuada de professores na construção de processos de inclusão escolar pelos sistemas municipais de ensino. De maneira geral, a formação continuada tem sido discutida de modo enfático a partir da década de 90 no país, resultando em diversas ações instituídas pelo sistema de ensino nacional, estadual e municipal (GATTI, 2008). Prolifera-se uma heterogeneidade de propostas formativas sob o discurso da precariedade da formação inicial e da necessidade da atuação profissional adequada às exigências da sociedade contemporânea. São provenientes, tanto do sistema público quanto da iniciativa privada, como uma tentativa de aprofundar os conhecimentos e inovar as práticas dos docentes necessárias para qualificar a educação. Gatti (2008) alerta que, com frequência, são propostas de formação identificadas com a ideia de “preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial” (GATTI, 2008, p. 62), com ênfase em competências sob o *viés* cognitivista para a docência, em detrimento à “formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como [...] homem produtivo” (GATTI, 2008, p. 63).

A formação continuada é ainda mais emblemática quando se trata da docência com alunos com deficiências inseridos nas escolas regulares, haja vista que muitos professores sequer tiveram algum estudo sobre educação especial e inclusão durante a formação inicial.

Ademais, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, vemos um crescente número de matrículas de crianças e adolescentes com deficiências nas escolas regulares. A perspectiva patenteadada por essa política pública enseja uma proposta de educação inclusiva mais contundente que as políticas de inclusão anteriores, por ser formulada como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Essa política abriu a escola para todos os que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, indicando um novo paradigma para a inclusão. Para que essa mudança paradigmática se torne possível, no entanto, é imprescindível apostar e investir (pedagógica e financeiramente) na formação continuada de professores, tendo em vista que muitos deles tiveram uma formação docente voltada para a visão padronizada de escola, de aluno e de processos de ensino e de aprendizagem.

Passados, todavia, mais de dez anos da criação da PNEPEI como orientadora dos processos de inclusão no país, este estudo propõe-se a investigar seus efeitos nas políticas públicas decorrentes, em especial na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e dos Planos Municipais de Educação (PMEs), em 2015, em relação à formação continuada de professores. Assim, esta pesquisa problematiza essas políticas seguindo uma questão orientadora: Que tipo de formação continuada está presente nos planejamentos norteadores das ações dos sistemas de ensino para a efetivação da inclusão escolar?

As análises que fazemos sobre o PNE e os PMEs os identificam como políticas públicas, e focam nas estratégias relacionadas à formação de professores inseridas na meta 4, em especial. Essa meta pretende universalizar aos alunos com deficiência “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de *sistema educacional inclusivo*, [...]” (grifos nossos) (BRASIL, 2014).

A metodologia desenvolvida neste estudo possui abordagem qualitativa e consiste na análise documental do PNE (2014-2024) e dos PMEs de uma região do Estado do Rio Grande do Sul composta por 20 municípios. Utilizamos o conceito *dispositivo* (FOUCAULT, 2006; DELEUZE, 1990) como uma ferramenta analítica dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa. Esse conceito está referenciado na teorização foucaultiana como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Também nos aproximamos da noção de *dispositivo multilinear* de Deleuze como um sistema não refratário, que contém linhas de natureza diferentes que não se limitam em sistemas homogêneos, e, por isso, “seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas, tanto se aproximam como se afastam umas das outras” (DELEUZE, 1990, p. 1). Essas linhas podem provocar fissuras e fraturas ao arcabouço discursivo que forma um dispositivo.

Sob o aporte dessas noções, tomamos *a inclusão como um dispositivo* que contém discursos formados por redes de poder e de saber que possuem uma positividade, permitindo que heterogeneidades discursivas produzam diferentes linhas de subjetivação. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo refletir como o dispositivo da inclusão dispõe de um poder/saber que está ligado a configurações de subjetividade, ao definir as estratégias para a formação continuada de professores nos PMEs. Que poder/saber está presente no discurso da inclusão que opera sobre as estratégias propostas? Quais possibilidades podem existir para que, a partir das estratégias indicadas, emergam fissuras no discurso da inclusão escolar para deslocar a educação especial e envolver a educação geral?

Inicialmente, nossas análises voltam-se para o PNE e para as estratégias da meta 4 para identificar como esta planificação objetiva agir para garantir sistemas inclusivos. No conjunto das 19 estratégias evidenciamos que somente duas tratam da formação continuada de professores, e nenhuma está direcionada aos professores que atuam na educação geral (salas de aula comum), e sim aos professores que atuam na educação especial, ou seja, no Atendimento Educacional

## Especializado (AEE):

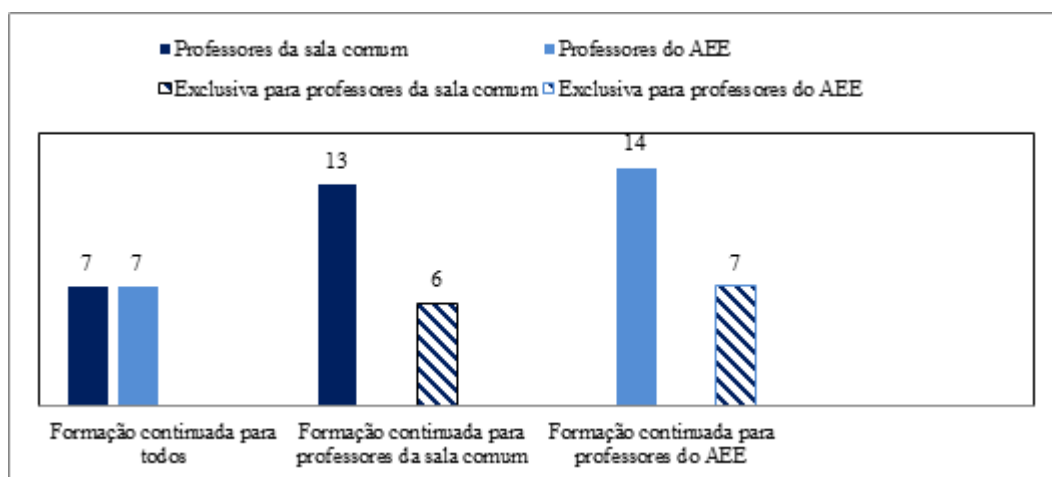
4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

4.18) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (grifos nossos) (BRASIL, 2014).

Essa preferência indica-nos que a formação continuada não está pensada para envolver a educação geral, e, sim, somente a educação especial, reafirmando um poder/saber que opera sobre o dispositivo da inclusão. Esse poder/saber define quem serão os sujeitos que participarão dos processos de formação continuada, capturando e subjetivando professores a incorporarem práticas clínicas e terapêuticas em detrimento às práticas que visam a transformar a cultura escolar. Ao focar as estratégias nas *expertises* e na ação de *experts*, o PNE sugere que “os estudantes e o seu processo de desenvolvimento escolar constituem responsabilidade dos professores especializados” (GARCIA, 2011, p. 66).

Na análise dos PMEs da Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, encontramos uma realidade um pouco diferente do planejamento nacional. Observamos que os 20 municípios que a compõem estabelecem estratégias em seus planos municipais, incluindo a formação continuada tanto para os professores que atuam nas salas que ofertam o AEE quanto para os demais das salas comuns, em diferentes níveis de ensino de escolas urbanas e rurais. Nesse sentido, organizamos os dados obtidos em três grupos: no primeiro estão os PMEs (7) que definiram formação continuada para ambos os públicos de professores; no segundo estão os PMEs (13) que definiram formação para os professores das salas comuns, porém identificando aqueles (6) que o fizeram exclusivamente para estes; no terceiro grupo estão os PMEs (14) que definiram formação para os professores do AEE, identificando também aqueles (7) que o fizeram exclusivamente para estes. Para a apresentação dos dados da pesquisa nos PMEs, identificaremos os municípios seguindo a descrição M1, M2, M3, e assim sucessivamente até o M20. No Gráfico a seguir apresentamos esses dados.

□ Gráfico 1 – Os PMEs e o público da formação continuada



Fonte: Elaboração feita pelas autoras, 2020 .

No total de municípios encontramos em 14 PMEs estratégias (em geral somente uma) que indicam formação continuada para os *professores que atuam no AEE*, como forma de “*qualificar os profissionais que atuam no AEE para atender a todos os alunos em suas necessidades específicas*” (M19) e “*para identificar e avaliar alunos da educação especial, inclusive os de altas habilidades ou superdotação, através da elaboração de parecer pedagógico e devidos encaminhamentos para equipe multidisciplinar*” (M14). Esse número de PMEs atinge um percentual de 70%, e, deste, 35%, ou seja, 7 municípios, preveem formação continuada somente para os professores do AEE, o que restringe a possibilidade de um trabalho pedagógico articulado entre a sala de AEE e a sala de aula comum. Segundo Garcia (2011, p. 77), nesse caso “prepondera a opção pelo modelo hegemônico da Educação Especial, mais especializado que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos”, e o professor do AEE incorpora cada vez mais o papel de “especialista”. Isso corrobora o que Garcia (2011, p. 75) alerta em seus estudos, que, da mesma forma como a PNEEPEI, os sistemas e redes de ensino fizeram “uma tomada de decisão pelo AEE na sala de recursos” para conduzir os processos de inclusão.

A projeção de formação continuada para *todos os professores* aproxima-se dos 65%, pois 13 PMEs contemplam estratégias que visam a “*oferecer aos profissionais da educação do município, cursos de aperfeiçoamento ligados à Educação Especial, conforme a necessidade*” (M5); e “*proporcionar formação continuada acerca da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva para todos os níveis da educação básica*” (M18). Seis municípios, no entanto, o que corresponde a 30%, decidiram pela formação continuada somente aos professores das salas de aula comum, não contemplando os que atuam nas salas de AEE.

Por fim, há um conjunto de 7 (35%) municípios que definiu em suas estratégias a formação continuada com foco na inclusão escolar para ambos os públicos de professores, o que nos indica uma compreensão de gestão que está contemplando a complexidade da inclusão escolar. Esse dado mostra que os gestores estão compreendendo que a formação específica para os professores que atuam no AEE, como prevê o PNE, é insuficiente. Nesse conjunto de municípios destaca-se um deles, porque não somente define estratégias focadas na formação continuada visando à inclusão pelo viés da educação especial, mas porque há nas suas propostas algumas centelhas que podem fazer emergir uma visão mais

abrangente da inclusão escolar: *“oportunizar formação continuada a todos os profissionais da educação de todos os níveis de ensino, qualificando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem todas as diversidades existentes no universo escolar”, e “incentivar a participação em programas específicos para a formação de profissionais da educação para escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”* (M39).

Na tentativa de responder à pergunta guia desta pesquisa sobre o tipo de formação continuada que os PMEs estabelecem, podemos afirmar que poucos municípios (7) apresentam propostas que contemplam os professores do AEE e da sala de aula comum de forma proporcional. Dada a complexidade do processo de inclusão escolar, isso é um empecilho para sua efetivação.

Os PMEs que propõem a formação continuada focada no professor da educação especial ou no professor da sala comum, de forma individualizada, podem levá-los ao isolamento, produzindo muitas dificuldades para estabelecer diálogos entre eles. É um tipo de formação continuada que pode “originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional de prática coletiva dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 67). A finalidade da formação continuada está em produzir processos de transformação no profissional docente e mudar a cultura escolar, porém nada disso acontece se não for compartilhado. Conforme Imbernón (2010), o isolamento gera incomunicabilidade, e uma “prática social precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc. (p. 69)”, que nas ações de inclusão são tão necessários.

Já aqueles municípios que estão prevendo a formação continuada para ambos os professores, têm mais probabilidade de construir processos formativos compartilhados que ajudem os professores a “entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65), em especial àquelas relacionadas à inclusão escolar. Essa complexidade exige saberes articulados da educação especial e da educação geral, que “implicam na reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos, [...] onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema” (BOLZAN, 2009, p. 147).

Sob essas perspectivas de formação continuada, podemos afirmar que há poder/saber que atravessa o dispositivo da inclusão escolar sob duas possibilidades de subjetivação. Uma é arrebatada pelo poder/saber que define o AEE como centralidade para a formação continuada. Sem desconsiderar a importância do apoio e o estabelecimento de ações que possam garantir ao aluno com deficiências o acesso e as condições de participação, não podemos ignorar que o enfoque na educação especial, tendo em vista sua epistemologia histórica, sustentou saberes clínicos e terapêuticos, e, por isso, investiu um poder em práticas de correção da “anormalidade”. Atualmente, mesmo que a inclusão represente um direito humano, também está capturada pela lógica neoliberal que deseja atender a “uma necessidade da sociedade contemporânea: a de que todos contribuam, a sua maneira, para o crescimento e desenvolvimento econômico do país” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 11). Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais e na escola comum passa a “ser entendida como um investimento e se volta para a constituição de sujeitos produtivos, independentemente de suas condições, por meio da garantia de formas de acesso e acessibilidade a todos” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 11).

Outra possibilidade de subjetivação que as estratégias apresentadas por alguns PMEs podem provocar no dispositivo da inclusão, consiste em uma perspectiva ampla desta, que abarca todas as diferenças. Estratégias como as constantes no PME do M39, que preveem “*oportunizar formação continuada a todos os profissionais da educação [...], qualificando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem todas as diversidades existentes no universo escolar*”, podem ser somente fagulhas, mas, ainda assim, carregam consigo um poder/saber capaz de propagar e capturar subjetividades sensíveis à inclusão de todos. Isso é muito significativo para esta pesquisa, porque mostra que há um limiar para a compreensão da inclusão para além da educação especial.

Como uma política pública nacional, a PNEPEI e o PNE constituem um quadro normativo de ações, combinando elementos de força pública e competências que tendem a formar uma força local (MULLER; SUREL, 2010), impulsionando a definição de ações localizadas. São os atores locais que imprimem sentido às ações que afetarão a realidade sob seu domínio, pois a instituição de uma política depende da interpretação e da decisão que os atores que a executam fazem dos propósitos amplos de uma política. Assim, a construção de sistemas educacionais inclusivos depende, em grande parte, das estratégias que os municípios estabelecem em seus PMEs.

Nesse sentido, esperamos, com esta pesquisa, contribuir para que os sistemas municipais de ensino possam rever suas propostas para a efetivação da inclusão, estabelecendo prioritariamente propostas de formação continuada para a inclusão escolar para todos os professores. Além disso, seria muito importante que a inclusão escolar mobilizasse outras formas de pensar a inclusão de todos na escola, não se restringido à deficiência, mas envolvendo também a questão das diferenças de maneira geral. Se desejamos construir sistemas inclusivos, como menciona o PNE na meta 4, não podemos manter a cultura escolar atual, e para isso, a formação continuada de todos os professores é uma estratégia muito importante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Planos Municipais de Educação. Inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 13.005, de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Disponível em: 20 jul.

2019.

BRASIL, Ministério da educação. **Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192) Acesso em: 10 jun. 2020.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? *In*: DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault: filósofo**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/363865453/DELEUZE-Gilles-Que-Es-Un-Dispositivo-Traducao-Wanderson-Nascimento> Acesso em: 2 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GARCIA, Rosalba M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. V. 2.

GATTI, Bernadete A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2010.

OLIVEIRA, Ivone M.; PINTO, Ana K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. V. 1.

THOMA, Adriana da S.; KRAEMER, Graciele M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.