



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FÁBIO JOSÉ DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PANORAMA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA REGULAR MUNICIPAL DE FORTALEZA E ESTADUAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2024

FÁBIO JOSÉ DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: PANORAMA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR
MUNICIPAL DE FORTALEZA E ESTADUAL DO CEARÁ

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Edivani Silva Barbosa.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S238f Souza, Fábio José de.

Formação continuada de docentes de Geografia para a educação inclusiva : panorama e perspectivas na educação básica regular municipal de Fortaleza e estadual do Ceará / Fábio José de Souza. – 2024.
130 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Formação continuada docente. 2. Geografia. 3. Educação básica. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD 910

FÁBIO JOSÉ DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: PANORAMA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR
MUNICIPAL DE FORTALEZA E ESTADUAL DO CEARÁ

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Graduação em Geografia do
Centro de Ciências da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à obtenção do
grau de Licenciado em Geografia.

Aprovado em / / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Prof. Me. Francisca Jardélia Lima Damasceno
Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todas as pessoas que compreendem que a educação é um território em permanente disputa e escolheram lutar ao lado da educação que inclui, que se contrapõe às desigualdades diversas de nossa sociedade refletidas também no campo educacional.

AGRADECIMENTOS

Às minhas mães, Dona Ana, Tia Lia, Tia Anelita, Tia Joana (*in memoriam*), assim como a tantas(os) outras(os) familiares, por todo o apoio em nossas conversas (mesmo que distante fisicamente, mas perto moral e espiritualmente).

Às(aos) colegas de caminhada, não só da minha turma de ingresso na Geografia ou mesmo do Departamento de Geografia da UFC, mas igualmente às(aos) tantas(os) outras(os) de outros cursos, que fomos estabelecendo e mantendo relações. São muitos os nomes a serem citados, portanto, melhor não correr o risco de acabar esquecendo de alguém; essas pessoas sabem quem elas são e a importância que possuem nessa caminhada.

Às(aos) boas(bons) professoras(es) que contribuíram nesse percurso profissional e pessoal, tendo a obrigação moral de citar nominalmente a Professora Edivani Barbosa, não só por ser minha orientadora, e o Professor Amaro Alencar, pessoas das quais tanta confiança e apoio tive a honra de receber e que colocaram tantas vezes luz nos meus caminhos formativos sobre o compromisso e dever social implicados em ser docente.

Às(os) docentes, a cada orientador(a) nos estágios e programa do PIBID-Geografia, alguns(mas) dos(as) quais continuamos nas amizades e lutas.

Menção também aos laboratórios que tive a honra de integrar: o PIBID/LAPEG, sob coordenação das Professoras Edivani Barbosa e Alexandra Muniz, por me possibilitar enxergar que a docência não é dom, é formação, não é aplicação do que outros pesquisadores produzem, é pesquisa sobre a própria docência, assim como o crescimento na compreensão da riqueza e dos inúmeros desafios da educação, não só a geográfica, na nossa realidade social e contexto atual; o LEATE, sob a coordenação do Prof. Amaro Alencar, no qual me foi possibilitado o entendimento que seja qual for o espaço geográfico em que estamos, ele é sempre de disputas e o compromisso pessoal de luta só se faz no coletivo, além do fato de ser dali as muitas relações de amizade que ficaram para além do espaço e tempo da universidade.

A todas(os) as(os) funcionárias(os) não só do Departamento de Geografia, mas de diversos espaços da Universidade Federal do Ceará, sejam elas(es) efetivas(os) ou terceirizadas(os), simbolicamente nas pessoas da Dona Edna (Departamento de Geografia) e Sérgio (Restaurante Universitário); afinal, o que seria do nosso dia a dia na universidade sem seus serviços, sorrisos, atenção e boas conversas?

A lista de agradecimentos pode parecer grande, mas é a evidência de que não se faz sozinho enquanto indivíduo, mas atravessado de multiplicidade de relações, as quais me são muito caras.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser [...] Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 2011b. p. 25).

O presente trabalho não o seria diferente.

RESUMO

Este trabalho visa analisar a formação continuada de docentes de Geografia da educação básica pública regular do município de Fortaleza e do estado do Ceará na perspectiva da educação inclusiva para pessoas com deficiência, no que toca a identificar quais cursos de formação continuada para a educação inclusiva estes(as) professores(as) possuem, bem como verificar quais políticas de formação docente no viés da educação inclusiva são desenvolvidas pelas secretarias de educação de Fortaleza (SME) e do Ceará (Seduc) para suas(seus) docentes de Geografia, além de examinar a importância que essas(es) docentes atribuem a essa possível formação face à realidade escolar que vivenciam e constatar com quais dificuldades para a educação geográfica inclusiva elas(es) se deparam na escola. Para a compreensão da temática da formação continuada docente, utilizam-se, principalmente, os estudos de Gómez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Lima e Pimenta (2002), Tardif (2006) e Imbernón (2009; 2011) e, acerca do tema da educação inclusiva, Miranda (2008), Mantoan (2015) e Lustosa (2021). Quanto ao ensino e docência de Geografia em sua relação com formação docente e educação inclusiva, conta-se especialmente com Callai (2005), Cavalcanti (2002, 2010, 2012), Rosângela de Almeida (2011a, 2011b) e Oliveira (2012). A metodologia segue os aspectos lógicos da abordagem qualitativa e de objetivo exploratório, ao passo que os procedimentos técnicos se pautam por documentações direta e indireta e questionário de tipo aberto. Quanto aos dados, seu tratamento ocorre por meio de análise de conteúdo e a sua interpretação, à luz da teoria crítica na educação com as(os) autoras(es) supramencionadas(os). Entre as(os) 22 docentes de Geografia participantes da pesquisa, revelou-se ser baixa a presença de formação para a educação inclusiva, principalmente entre as(os) da rede estadual do Ceará, além do fato da maioria não se sentir contemplada com os cursos disponibilizados pelas secretarias de educação. Destaca-se também que esses cursos são virtuais, se limitando ao aspecto aproximativo ao tema da inclusão e que as práticas de ensino geográfico inclusivo que ocorrem se devem a pesquisas pessoais das(os) docentes. O fato de haver avanços legais que garantem a pessoas com deficiência estudar em escolas comuns não significa que esse direito se converta de imediato em práticas inclusivas, sendo necessárias políticas diversas, entre elas a de formação continuada de docentes, para que a educação inclusiva, inclusive a geográfica, se torne realidade.

Palavras-chave: Formação continuada docente; Geografia; Educação básica; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze the continuing education for geography teachers of regular basic education of the municipality of Fortaleza and the state of Ceará from the perspective of inclusive education for people with disabilities, in terms of identifying which continuing education courses for inclusive education these teachers have, as well as verifying which teacher education policies with a view to inclusive education are developed by the education departments of Fortaleza (SME) and Ceará (Seduc) for their geography teachers, in addition to examining the importance that these teachers attribute to this possible education in front of the school reality they experience and verifying which difficulties they face at school with regard to inclusive geographic education. In order to understand the theme of continuing teacher education, the studies of Gómez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Lima e Pimenta (2002), Tardif (2006) and Imbernón (2009; 2011) are mainly used, and, on the theme of inclusive education, Miranda (2008), Mantoan (2015) and Lustosa (2021). Concerning the teaching of Geography in its relationship with teacher education and inclusive education, Callai (2005), Cavalcanti (2002, 2010, 2012), Rosângela de Almeida (2011a, 2011b) and Oliveira (2012) are particularly cited. The methodological choice follows the logical aspects of the qualitative approach and the exploratory objective, while the technical procedures are based on direct and indirect documentation and an open-ended questionnaire. As for the data, its treatment occurs through content analysis and its interpretation in light of critical theory in education with the aforementioned authors. Among the 22 Geography teachers who took part in the research, the presence of training for inclusive education was revealed to be low, especially among those from the Ceará state school system, in addition to the fact that most of them do not feel contemplated with the courses provided by the education departments. It is also noteworthy that these courses are virtual and limited to the approximate aspect of the subject of inclusion, and that the inclusive geographic teaching practices that occur are due to the teachers' personal research. The fact that legal advances have been made to guarantee people with disabilities to study in ordinary schools does not mean that this right will immediately be converted into inclusive practices, needing various policies, including ongoing teacher education, so that inclusive education, including geographical one, becomes reality.

Keywords: Continuing teacher education; Geography; Basic education; Inclusive education.

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar la formación permanente del profesorado de Geografía de la educación básica regular del municipio de Fortaleza y del estado de Ceará desde la perspectiva de la educación inclusiva para personas con discapacidad, en el sentido de identificar qué cursos de formación continua para la educación inclusiva estos profesores tienen, así como verificar qué políticas de formación de profesores con vistas a la educación inclusiva son desarrolladas por las secretarías de educación de Fortaleza (SME) y del Ceará (Seduc) para sus profesores de Geografía, además de examinar la importancia que estos profesores atribuyen a esta posible formación frente a la realidad escolar que viven y ver qué dificultades encuentran en la escuela con respecto a la educación geográfica inclusiva. Para comprensión del tema de la formación permanente del profesorado se utilizan principalmente los estudios de Gómez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Lima y Pimenta (2002), Tardif (2006) y Imbernón (2009; 2011) y, sobre el tema de la educación inclusiva, Miranda (2008), Mantoan (2015) y Lustosa (2021). En cuanto a la enseñanza y docencia de la Geografía en su relación con la formación docente y la educación inclusiva, están especialmente Callai (2005), Cavalcanti (2002, 2010, 2012), Rosângela de Almeida (2011a, 2011b) y Oliveira (2012). La metodología sigue los aspectos lógicos cualitativos y de objetivo exploratorio, mientras que los procedimientos técnicos se basan en documentaciones directa e indirecta y en cuestionario abierto. El tratamiento de los datos se produce a través del análisis de contenido y su interpretación, a la luz de la teoría crítica en educación con los autores dichos previamente. Entre los 22 profesores de Geografía participantes en la investigación, se reveló ser baja la presencia de formación para la educación inclusiva, especialmente entre los de la red del estado de Ceará, además de que la mayoría no se siente contemplada con los cursos ofrecidos por las secretarías de educación. También se destaca que estos cursos son virtuales, limitándose al aspecto aproximativo del tema de inclusión y que las prácticas de enseñanza geográfica inclusiva que ocurren se deben a investigaciones personales de los profesores. El hecho de que existan avances legales que garantizan a las personas con discapacidad estudiar en escuelas regulares no significa que este derecho se convierta inmediatamente en prácticas inclusivas, siendo necesarias diferentes políticas, entre ellas la formación permanente del profesorado, para que la educación inclusiva, incluyendo la geográfica, se haga realidad.

Palabras clave: Formación permanente del profesorado; Geografía; Educación básica; Educación inclusiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC-Diretor Escolar	Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEC	Conselho Estadual do Ceará
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
C.E.S.B.	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
C.N.E.R.D.V.	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
p.p.	ponto percentual
PPP	Plano Político Pedagógico
SciElo - Brasil	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica

SESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCIs	Tecnologias da Comunicação e da Informação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	<i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	22
2.1	O desenho metodológico da pesquisa: procedimentos lógicos, técnicos e teórico-epistemológicos desenvolvidos na pesquisa	23
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DEFINIÇÕES, POLÍTICAS E INDAGAÇÕES	31
3.1	Notas teóricas sobre formação continuada	33
3.2	A prática reflexiva como princípio e método da formação continuada docente ...	39
3.3	Formação continuada docente no âmbito das políticas educacionais do Brasil	45
3.4	Questionamentos sobre formação continuada	60
4	ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES	63
4.1	O ensino de geografia na contemporaneidade: contexto, desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva	64
4.2	Educação inclusiva: contextualizações, parâmetros legais, desafios e questionamentos	69
4.2.1	<i>Contextualizações sobre a pessoa com deficiência e a educação inclusiva</i>	73
4.2.2	<i>Disposições legais e jurídicas sobre educação inclusiva</i>	81
4.2.3	<i>Pessoas com deficiência no Brasil em dados: implicações e desafios</i>	89
4.2.4	<i>A educação inclusiva em questionamentos</i>	93
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR DE FORTALEZA E DO CEARÁ: RESULTADOS E DISCUSSÕES	98
5.1	Os questionários em perfil	98
5.1.1	<i>As e os docentes e suas formações para a educação inclusiva</i>	100
5.1.2	<i>As formações docentes por meio das secretarias de educação</i>	102
5.1.3	<i>A formação continuada face a realidade no chão da escola</i>	107
5.1.4	<i>Constatando as dificuldades com a educação inclusiva</i>	109
6	CONCLUSÃO	113
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES	127

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO À SME	129
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO À SEDUC	130
ANEXO A - RESPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (SME) AO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	131

1 INTRODUÇÃO

Analisar a educação institucional requer reflexão acerca das inúmeras transformações pelas quais a sociedade passa e como elas atuam no contexto das instituições educacionais e da sala de aula; afinal, a educação é produto e (re)produtora da sociedade da qual é parte e que se quer (Imbernón, 2009, p. 96; Pimenta, 2002, p. 38). Pensar a educação não pode ser dissociado da reflexão acerca da formação docente e suas práticas de ensino, ainda mais em uma sociedade como a atual em que produção e divulgação de informação e de conhecimento ocorrem de modo cada vez mais rápido e dinâmico, se refletindo no âmbito educacional e seu fazer pedagógico, o que requer, conseqüentemente, desenvolvimento e aprimoramentos didáticos constantes e a formação continuada é, portanto, imprescindível ao longo do exercício profissional docente.

Entre as transformações sociais que se fazem refletir na educação está a da inclusão, não propriamente enquanto tema disciplinar, mas como procedimento pedagógico, isto é, educação inclusiva, e aqui de modo mais específico o recorte relacionado a estudantes com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla), autismo/TEA (Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação.

A educação é inclusiva não apenas no que diz respeito à pessoa com deficiência (PCD) ter garantido o direito ao acesso e permanência em instituições de ensino regular (o que é bastante recente sob o ponto de vista histórico), mas também que sejam desenvolvidos métodos pedagógicos, didáticos, avaliativos a dinamizar as suas potencialidades individuais de aprendizado e socialização (Lustosa, 2021, p. 26); aliás, como já previsto em documentos como, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV (Brasil, 2015b), pois do contrário estaria-se falando de escola com caráter apenas de acolhimento.

Entre os fatores educacionais para que a educação seja de fato inclusiva está a formação docente, que deve ocorrer em conformidade com os conhecimentos pedagógicos (novos e/ou consolidados) acerca da temática da educação inclusiva em diálogo com diversas áreas de investigação a respeito (psicologia, neurociência, etc) e, por conseguinte, a adequação didática conforme a área de atuação de ensino do docente.

Porém, aponta-se aqui a ideia de que a formação continuada para a educação inclusiva não seja na perspectiva de transmissão de conteúdos, aplicacionista, descontextualizada das vivências docentes, enquanto fórmula pronta a ser reproduzida pretensamente com sucesso em qualquer realidade por um ideal de professorado médio (Imbernón, 2009, p. 35), mas sim a concepção da autoformação a partir da realidade

vivenciada pelas(os) docentes, indissociada da teoria, no sentido de autonomia do fazer e pensar profissional, como indicado por Nóvoa (1995) e Imbernón (2009, p. 35), e de crítica permanente, como defendida por Freire (2011a).

Destacam-se, porém, dois aspectos sobre a educação inclusiva: que não se trata de questão individualizada de cada docente quanto ao seu desenvolvimento e prática e que a formação docente por si só não é garantia que a educação inclusiva ocorra.

A educação inclusiva deve passar não somente pela formação docente, mas também pela gestão escolar e pelo PPP (Plano Político Pedagógico) da escola, de forma partilhada para que as(os) professoras(es) se sintam mais apoiadas(os) e motivadas(os), visto que a educação inclusiva, tal qual a formação continuada docente, não se trata de modelo pronto, universal, mas único, de cada escola, a partir das reflexões que os sujeitos envolvidos constroem por meio de suas vivências e desafios sociais (Lustosa, 2021, *passim*).

Pensada dessa maneira, a formação permanente¹ do professorado para a educação inclusiva está para além da dimensão de capacitação técnica (o saber-fazer). Capacitação técnica essa cuja caracterização é a de se ocupar da resolução de questões pontuais da formação e da profissão docente (como procedimentos-padrão para o didático-pedagógico, para o tratamento do planejamento, para a avaliação, etc.), abordadas de forma dedutiva (da concepção geral, genérica para a aplicação no contexto específico), colocando as(os) docentes como replicadoras(es) de modelos de ensinar independentemente das especificidades da realidade vivenciada por elas(es) no chão da escola.

Não se busca indicar aqui que o aperfeiçoamento do saber-fazer docente seja dispensável (pelo contrário), mas a ele devem estar associadas abordagens humanas e políticas, possibilitando às(aos) docentes reflexão teórico-prática acerca tanto da sua atuação como das condições para o exercício de sua profissão; conforme colocado por Imbernón (*op. cit.*, p. 24), a formação permanente do professorado não deve estar dissociada das condições laborais e trabalhistas. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 29) reforça que:

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Trata-se de orientação em que a formação continuada tem a potencialidade de contribuir para modificações significativas no saber-fazer docente, no que “a formação de

¹ Os termos formação continuada, formação contínua e formação permanente, todas de docentes, são aqui utilizados como sinônimos em consonância ao sentido que autoras(es) referenciadas(os) neste trabalho lhes atribuem.

professores pode desempenhar um papel na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa 1995, p. 24).

Tratando-se particularmente das(os) profissionais docentes que atuam em redes públicas de educação básica regular, é imperiosa a elaboração e execução de políticas públicas de formação continuada de professoras(es) das diferentes áreas disciplinares para o contínuo aprimoramento de seu ensino, observando-se que cada área disciplinar requer tratamento, práticas e recursos didáticos específicos.

A disciplina de Geografia (enfoque nesta pesquisa) conta particularmente com a possibilidade de desenvolvimento de variados métodos e recursos didáticos, indo além do método expositivo, podendo ser eles físicos ou imateriais, individuais ou de socialização, ou interdisciplinares, etc., devendo ser observado caso a caso conforme o tipo de especificidade da deficiência da(o) estudante.

Leitura essa do(a) professor(a) quanto à especificidade da deficiência da(o) discente e os recursos didáticos mais indicados ao desenvolvimento de suas potencialidades de aprendizado que não ocorre por mera questão de sensibilidade pessoal, vocação, dom, etc., visto que ser docente em suas mais diversas mediações é ter em vista que:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo (Roldão, 2007, p. 102).

Profissionalismo que envolve saberes, competências e habilidades, que precisam ser aprendidos e (re)desenvolvidos (Tardif, 2006).

Ou seja, a leitura para se decidir qual didática no ensino geográfico é a mais adequada para ser desenvolvida com a(o) estudante com deficiência exige da(o) docente formação profissional, tanto a inicial como a continuada, aqui em especial esta última tendo em vista os vários tipos e graus de deficiência das(os) estudantes com que o(a) professor(a) vai se deparando ao longo de sua vivência profissional.

Igualmente imprescindível é que essa construção formativa e didática ocorra em diálogo contínuo com a(o) psicopedagoga(o) do AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola em que o(a) professor(a) atua; afinal, a formação permanente qualitativa não deve ser individualizada, mas colaborativa, orgânica (Imbernón, 2009, p. 65).

Nessa perspectiva, fomenta-se a ideia de que a formação continuada docente é toda atividade pedagógica e didática realizada e refletida coletivamente, seja na própria

instituição de ensino ou em outros espaços e momentos formativos, que objetivam a melhoria tanto da prática docente quanto da aprendizagem discente (aqui em especial de estudantes com deficiência).

No ambiente escolar enseja-se diversidade de ações e momentos que podem ou mesmo devem ser interpretados como sendo do âmbito da formação continuada docente, vide práticas formativas mais curtas como reuniões, planejamento por área, palestras, capacitações, oficinas, seminários, minicursos, entre outros. Note-se que decisões de diferentes dimensões (grandes ou pequenas) que orientam o funcionamento da escola são tomadas conjuntamente, fazendo emergir, mesmo que não explicitamente, o caráter de formação continuada (Nascimento, 2017, p. 13).

Por outro lado, há formações que demandam maior tempo para sua realização em função de toda uma tessitura institucional que possuem. É o caso de pós-graduações como especialização, mestrado, doutorado, as quais requerem, em geral, da(o) docente afastamento de suas atividades profissionais (quando é possível, em função desse expediente não ser possível para docentes que estejam em estágio probatório ou sejam de contratação temporária).

Em todos esses casos, no entanto, se retoma a concepção da autoformação pela autonomia reflexiva e crítica permanente do professorado sobre a sua prática profissional.

Tendo em conta o panorama problemático em questão, emergem questionamentos norteadores para a pesquisa como: Quais formações as(os) professoras(es) de Geografia em exercício na rede de Ensino Fundamental anos finais do município de Fortaleza e na rede de Ensino Médio do estado do Ceará realizaram no decurso de sua vida profissional com relação à educação inclusiva? As secretarias de educação de Fortaleza (SME) e do Ceará (Seduc) possuem ou já possuíram programas de formação continuada para a educação inclusiva especificamente voltados para suas(seus) docentes de Geografia? Os programas de formação continuada para educação inclusiva disponibilizados pelas SME e pela Seduc possuem momentos metodológicos a partir das realidades vivenciadas pelos professores de Geografia quanto às questões didáticas com relação a estudantes com deficiências? São desenvolvidos tempos formativos nas instituições de ensino regular das referidas secretarias de educação para as(os) suas(seus) docentes de Geografia participarem da elaboração de caminhos pedagógicos e didáticos relacionados à educação inclusiva a partir das realidades que encontram nas salas de aula? Qual disposição, motivação essas(es) professoras(es) apresentam para participarem de programas e momentos de formação continuada para o desenvolvimento e aprimoramento da educação geográfica inclusiva? Quais apoios e

incentivos recebem por parte das secretarias de educação em questão e das gestões escolares para que participem de formações profissionais voltadas para a educação inclusiva?

Nesse sentido, a motivação da escrita deste trabalho está em pesquisar sobre a importância da formação continuada de docentes de Geografia da rede de ensino regular tanto do município de Fortaleza quanto do estado do Ceará na perspectiva da educação inclusiva, visualizando-se a relevância da pesquisa e sua contribuição acadêmica, social e política.

Considera-se que a pesquisa se soma ao estado da arte de outras pesquisas científicas já desenvolvidas sobre a formação continuada de professoras(es) tanto de Geografia quanto na perspectiva da educação inclusiva (cujas(os) autoras(es) serão citadas(os) mais adiante), não tendo sido encontrados, porém, trabalhos científicos com recorte específico na intersecção entre o tema da formação continuada de docentes de Geografia e o tema da educação inclusiva. Logo, justifica-se a originalidade deste trabalho em pesquisar a respeito dessa outra perspectiva de formação docente, buscando somá-la ao saber científico já estabelecido.

Acrescente-se que a contribuição social desta pesquisa se situa na necessidade tanto da comunidade educacional quanto da sociedade como um todo em terem, primeiro, noção da importância da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, bem como das legislações que dizem respeito a esta e o perfil do público a que se destina, e, segundo, terem dimensão mais aproximada do quanto a questão da educação inclusiva de estudantes com deficiência está de fato presente localmente na formação profissional de professoras(es) de Geografia das redes de educação básica regular do município de Fortaleza (SME) e do estado do Ceará (Seduc).

Em termos políticos, visa-se contribuir para a categoria docente local (particularmente de Geografia) quanto à ampliação e atualização de conhecimentos sobre a necessidade da formação permanente para a educação inclusiva para que, assim, seja reforçada a demanda da classe profissional para a formação em questão.

Contribuição que se estende às pessoas que não são diretamente da área educacional, na medida em que possam adquirir ou ampliar conhecimento sobre a temática e sua relevância, bem como maior aproximação e apropriação do que está em discussão a respeito e, assim, reforcem a demanda social por políticas públicas para a implementação e aprimoramentos da educação inclusiva e o desenvolvimento de programas adequados para a formação permanente do professorado para essa modalidade de educação.

Dessa maneira, a pesquisa objetiva analisar o panorama e as perspectivas da formação continuada de docentes de Geografia em exercício na educação básica regular do município de Fortaleza e do estado do Ceará no que diz respeito à educação inclusiva.

Busca-se trazer e aprofundar as discussões pertinentes sobre formação continuada e educação inclusiva no âmbito da docência de Geografia e refletir sobre a relevância e a necessidade dessa formação, objetivando-se especificamente: identificar os cursos de formação continuada para a educação inclusiva que as(os) professoras(es) de Geografia em exercício nas redes públicas de Ensino Fundamental de Fortaleza e de Ensino Médio do estado do Ceará possuem; verificar quais as políticas de formação continuada para professoras(es) de Geografia na perspectiva da educação inclusiva são desenvolvidas pelas secretarias de educação de Fortaleza (SME) e do Ceará (Seduc); examinar a importância que docentes de Geografia da educação básica pública regular de Fortaleza e do Ceará atribuem à formação continuada para a educação inclusiva face à realidade profissional e laboral que vivenciam na escola; constatar com quais dificuldades para a educação inclusiva as(os) professoras(es) de Geografia das redes públicas de Ensino Fundamental de Fortaleza e de Ensino Médio do Ceará se deparam no chão da escola.

Em relação a suas dimensões lógicas, esta pesquisa se define metodologicamente como qualitativa, do tipo exploratório e básica estratégica. Quanto aos aspectos técnicos, recorre-se a procedimentos do tipo documental direto e indireto, além de questionário de tipo aberto para a coleta de dados. A fundamentação teórica, bem como o tratamento dos dados se dão à luz da teoria crítica na educação, contando com conceitos de professor reflexivo e educação inclusiva. Percurso metodológico esse que é apresentado no capítulo 2 para que sejam fornecidos os subsídios necessários para a investigação e sua compreensão.

No capítulo 3, intitulado *Formação Continuada docente: definições, políticas e indagações*, busca-se estabelecer diálogo com autoras(es) que abordam a formação docente (em especial a continuada e na perspectiva da docência de Geografia) e professor reflexivo, procedendo-se também à análise de legislação e diretrizes educacionais que balizam essa formação profissional. Ainda nesse capítulo, procura-se trazer questionamentos acerca da formação continuada de professoras(es).

O capítulo 4 (*Ensino de Geografia e educação inclusiva: contextos e concepções*) é dedicado a aspectos relacionados ao ensino de Geografia no desafio de pensá-lo na dimensão da educação inclusiva. Também são abordadas legislações e afins para o entendimento dos parâmetros normativos sobre pessoas com deficiência no que concerne à sua participação na educação. Também nesse capítulo evidencia-se em números a presença de

pessoas com deficiência no Brasil para ajudar a entender os desafios para a educação básica, assim como apontam-se questionamentos sobre a educação inclusiva.

Por fim, *A formação continuada docente de geografia para a educação inclusiva nas redes de educação básica regular de Fortaleza e do Ceará: resultados e discussões* intitula o capítulo 5, onde são analisados os questionários respondidos pelos(as) professores(as) e as secretarias de educação, realizados no decorrer da pesquisa, buscando-se compreender como os temas da formação continuada de docentes de Geografia e da educação inclusiva são tratados por esses diferentes agentes educacionais.

Cabe destacar que o interesse por esta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas enquanto elemento processual formativo. Ao longo do percurso na licenciatura em Geografia, tive a oportunidade em ter contato com o tema da formação docente inicialmente ao participar do PIBID/Geografia/UFC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Geografia, da Universidade Federal do Ceará), em que foram trabalhados aspectos da formação inicial de futuras(os) docentes. Posteriormente, participei da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA/UFC), cujo projeto, sob orientação da professora Edivani Barbosa, era relacionado a práticas didáticas inovadoras no ensino de Geografia de docentes egressas(os) do curso de graduação da UFC assim como ao tema da formação docente, mas com abrangência também para a formação continuada. Foi desse envolvimento com leituras, debates, grupos de estudo e produção textual que foi se formando o interesse especial para o tema da formação continuada docente, por ela dar visibilidade à dimensão de que a formação de professora(es) não está completa com a graduação ou mesmo com a pós-graduação. Pelo contrário, sendo um fazer intimamente relacionado com a sociedade em seus fluxos e mudanças, a docência requer permanente formação para acompanhar as demandas colocadas pelas questões sociais que atravessam a educação institucional.

O recorte temático ganhou corpo ao cursar a disciplina de educação inclusiva, na faculdade de educação (FACED/UFC), com a professora Geny Lustosa, aliado ao fato de naquele mesmo período ter sido retomada a realização de estágio nas escolas integralmente de modo presencial após o período pandêmico do novo coronavírus (COVID-19²) e, assim, poder dialogar as questões debatidas na disciplina em questão com a realidade que ia sendo presenciada na escola (bem como rememorando as vivências que tinham ocorrido

² Sigla a partir da junção das letras que se referem em inglês a *(co)rona (vi)rus (d)isease*, traduzido para o português: doença por coronavírus. O número 19 se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: [Por que o novo vírus recebeu o nome de Covid-19? \(fiocruz.br\)](https://www.fiocruz.br/pt-br/assuntos/doencas-infecciosas/coronavirus/coronavirus-2019-nCoV). Acesso em: 05 jan. 2024.

anteriormente em em outras escolas) no que dizia respeito às (in)adequações infraestrutural, atitudinal, pedagógico e didático no ambiente escolar para estudantes com deficiência.

À medida que iam ocorrendo as leituras e seus debates na disciplina de educação inclusiva, especialmente com o livro *Inclusão, o olhar que ensina!* (de autoria de Francisca Geny Lustosa, 2021), verificou-se que ali era abordada a formação docente continuada para a educação inclusiva (no caso para o ensino fundamental anos iniciais), no que surge a pergunta de como seria tal abordagem formativa em relação a docentes de Geografia da educação regular. É então que surge o recorte temático ao tempo em que iam ocorrendo diversas inquietações face às questões correlatas na escola em que o estágio ia sendo desenvolvido.

Inclusive nesse contexto foi realizada entrevista com a psicopedagoga responsável pelas atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, assim como contato direto com o trabalho que ela desenvolvia com estudantes com deficiência, sendo possível ter uma dimensão do quanto ainda era distante a aproximação de docentes das diversas disciplinas como ela para que pudessem desenvolver conjuntamente atividades específicas para os estudantes com deficiência, sendo que a profissional do AEE não possui formação nas áreas específicas das disciplinas, não tendo - conforme ela mesma relatou - domínio das especificidades dos conteúdos disciplinares e, assim, dimensão das possibilidades de exploração didática.

Desse modo, a inquietação com relação à questão da didática envolvendo docentes de Geografia da educação básica regular para a educação inclusiva, que por sua vez é atravessada pela questão da formação docente, permaneceu neste professor em formação por eu me enxergar na situação de dilema didático inclusivo e a necessidade de formação permanente para possibilitar uma verdadeira educação geográfica inclusiva.

Por fim, cabe o esclarecimento de que o uso de expressões no masculino e no feminino ao longo deste trabalho trata-se de escolha com respaldo em autoras(es) como Lima e Gomes (2002) e Freire (2011b), em que se visa “respeitar a construção das relações de gênero, buscando reafirmar - pelo menos no âmbito da linguagem - a existência dessa construção” (Lima; Gomes, *op. cit.*, p. 165), sendo preferível “[...] às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (Freire, *op. cit.* p. 93). Afinal, quando se utiliza termos no feminino não se entende que os homens estejam incluídos como, ao contrário, quando se argumenta que o uso no masculino pressupõe que as mulheres estariam representadas.

2 METODOLOGIA

O tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas (Ariès, 1973 *apud* Lustosa, 2021, p. 30).

Ao situarmos considerações a respeito de pesquisa científica, Severino (2007, p. 102) nos ajuda a compreender que esta se trata de prática que está para além de se ver um objeto, mas que se situa na necessidade de olhá-lo, pois olhar pressupõe problematizá-lo “e a presença do problema é de ordem racional, lógica”. Ou seja, estando o objeto problematizado, ele está colocado em perspectiva de questionamentos para entendermos os porquês desse objeto ser como ele é.

A percepção de uma situação problematizada “é o fator que desencadeia a indagação científica” (*ibid.*), o que por si só não se configura como pesquisa científica, pois esta pode ser definida “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico [...] mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 2012, p. 26), em que o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas colocados.

Por método pode-se entender como sinônimo de caminho³ com critérios estabelecidos para se chegar a determinado fim; e nesse sentido, o método científico, enquanto “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se chegar ao conhecimento” (*ibid.*, p. 8).

Justamente no tocante a procedimentos que Severino (*op. cit.*, p. 100) nos alerta para o ponto fulcral de que não é condição suficiente seguir um método quanto à aplicação de técnicas “para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência”, pois ainda é necessário “referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada”. Afinal, “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos” (*ibid.*).

Lakatos (2017, p. 377) afirma que “se apenas a teoria pode elevar os dados empíricos à condição de ciência, é condição indispensável para produzir ciência que a teoria esteja articulada a dados empíricos”. E valendo-se de Severino (*op. cit.*, p. 135), acrescenta-se que:

³ “Santos (2016, p. 109), valendo-se da etimologia de método, afirma que essa palavra contém dois significados: ‘na direção de’ (meta) e ‘caminho’ (hodos): ‘define-se como seguir um caminho ou ordem a que se sujeita qualquer tipo de atividade com vistas a chegar a um fim determinado’” (Lakatos, 2017, p. 355).

Referências epistemológicas são, pois, necessárias para a produção do conhecimento científico; no entanto, elas não seriam fecundas para a realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas. Essas se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes mediante procedimentos operacionais.

Tendo em vista, ainda que de forma breve, esses aspectos em relação ao método científico, busca-se a seguir apresentar o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais, bem como a base epistemológica e teórica que orientam a condução deste estudo.

2.1 O desenho metodológico da pesquisa: procedimentos lógicos, técnicos e teórico-epistemológicos desenvolvidos na pesquisa

Com a intenção de tornar compreensíveis as informações relativas ao que é tratado neste trabalho, na perspectiva de se compreender o objeto estudado dentro da complexidade e contexto em que aparece (Lakatos, 2017, p. 383), a abordagem (ou enfoque) desta pesquisa se define enquanto qualitativa. Afinal, conforme Minayo (2016, p. 20-21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”, sendo que em pesquisas científicas do campo social (como o é o educacional) ela se preocupa com um nível de realidade que “dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. Ainda a autora: “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” presentes nas produções humanas, “o que corresponde a um mundo mais profundo das relações, das representações e da intencionalidade que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1993, p. 21-22 *apud* Lakatos, *op. cit.*, p. 387).

Acrescente-se que autores como Eisman, Bravo e Pina (1998, p. 228 *apud* Lakatos, *op. cit.*, p. 386) observam que “a investigação qualitativa supõe a adoção de determinadas concepções filosóficas e científicas e fórmulas específicas de coleta e análise dos dados, o que origina uma nova linguagem metodológica”.

Nesse sentido, tem-se enquanto objetivo desta pesquisa, isto é, quanto ao tipo de conhecimento que se busca produzir, ser do tipo exploratório pelo fato de possibilitar por meio dos seus métodos e critérios se aproximar de algo desconhecido ou pouco explorado (Gil, 2012, p. 27) - como aqui é o caso, em que se encontrou pouco em trabalhos anteriores que relacionam a questão da formação continuada de docentes de Geografia na perspectiva da educação inclusiva para pessoas com deficiência.

Logo, não havendo muita informação disponível sobre o objeto de estudo, a pesquisa exploratória se mostra útil ao se recorrer, além de referências bibliográficas, a outros procedimentos para o levantamento de dados como, por exemplo, entrevista, questionário, pesquisa documental e estudo de caso (Gil, 2012, p. 27).

Outra característica de pesquisa exploratória a ser destacada é quanto à “formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (*ibid.*). Característica essa que se relaciona diretamente à finalidade do estudo (isto é, o tipo de contribuição que se busca trazer para a área científica), que aqui se revela ser do tipo básica estratégica, pois esta se define como “interessada na aquisição de novos conhecimentos para a solução de problemas práticos” (Lakatos, 2017, p. 380), mais precisamente quanto à possibilidade de se produzir um conhecimento útil, não de forma que seja aplicado durante o desenvolvimento do trabalho ou que se apresentem soluções, mas que possa ser utilizado justamente em possíveis estudos posteriores.

Além das relações quanto aos aspectos lógicos, o fato de ser pesquisa do tipo exploratória também se relaciona diretamente aos procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção de informações.

Tendo-se em vista que procedimento metodológico diz respeito à parte prática da pesquisa, no que estão implicadas técnicas e instrumentos para o levantamento de dados, no presente trabalho é utilizada a técnica de documentação tanto do tipo direta quanto indireta.

Como técnica principal, esta pesquisa se valeu da pesquisa indireta (documentação não produzida pelo(a) pesquisador(a), mas por outrem) do tipo bibliográfica, onde a natureza da “pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (Marconi, 2002, p. 71).

Para Manzo (1971:32), a bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente", e tem por objetivo permitir ao cientista "o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações" (Trujillo, 1974:230). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (*ibid.*).

Nesse sentido, se recorreu a materiais como artigos, dissertações, teses, livros, matérias jornalísticas, entre outros. Com relação às publicações acadêmicas, se faz uso de sites como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO - Brasil), Grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped: GT08

- Formação de professores; GT15 - Educação Especial), repositórios de universidades brasileiras e revistas acadêmicas brasileiras, por meio dos descritores “formação continuada de professores de Geografia” e “educação inclusiva”.

De forma complementar fez-se uso da pesquisa indireta do tipo documental, primária (isto é, consulta a documentos originais), recorrendo-se a leis, documentos normativos, como, por exemplo, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular Comum, Constituição Federal de 1988, declarações internacionais relativos à PCD de que o Brasil é signatário, entre outros.

Ainda em relação à obtenção de dados, de modo igualmente complementar, esta pesquisa se valeu de observação direta do tipo extensiva, tendo-se em vista o uso de questionário, “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi, 2002, p. 98).

Mais especificamente foi utilizado questionário do tipo aberto, que se caracteriza como apropriado para respostas discursivas, não previamente definidas em lista de opções.

A escolha por esse instrumento para a coleta de dados ocorreu pelo fato de que ele “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio” (Gil, 2012, p. 121), o que justamente contempla as necessidades do presente trabalho com relação às características do público a ser entrevistado ser de docentes de Geografia da educação básica regular do município de Fortaleza e do estado do Ceará, o que perfaz mais de centenas de unidades escolares, além das respectivas secretarias de educação (SME e Seduc).

Há de ser observada, no entanto, a adaptação quanto ao uso do correio, pois utiliza-se equivalente digital, o formulário eletrônico virtual, tendo em vista que:

Dentre os instrumentos para o trabalho científico disponíveis atualmente, cabe dar especial destaque aos recursos eletrônicos gerados pela tecnologia informacional. De modo especial, cabe referir à rede mundial de computadores, a Internet, [...] substituindo em muitos casos e com maior agilidade, e até com muita vantagem em termos de tempo e de espaço, os documentos impressos em papel (Severino, 2017, p. 35).

No entanto, observam-se as desvantagens a que se possa estar sujeito o trabalho quanto ao uso desse instrumental como, por exemplo, baixo retorno, isto é, “percentagem pequena dos questionários que voltam”, e a possibilidade de perguntas sem respostas (Marconi, *op. cit.*, p. 99).

Sendo o público-alvo docentes das redes de educação pública regular de Fortaleza e do Ceará, o questionário (apêndice A) foi enviado através de rede social, tanto por meio de endereçamento individual como em grupos de docentes de Geografia, além da solicitação de compartilhamento com pares de formação e docência geográfica para que se tivesse o maior alcance possível, no que não se tem dimensão a quantos sujeitos o questionário tenha chegado. No entanto, o retorno foi de apenas 22 participações, o que justamente confirma a fala supramencionada de Marconi (2002, p. 99) a respeito.

Cabe destacar que essas 22 participações são nominadas por pseudônimos no capítulo que trata dos resultados e das discussões ante a garantia de anonimato.

Com relação às secretarias de educação do município de Fortaleza (SME) e do estado do Ceará (Seduc), também lhes foi enviado questionário (apêndices B e C, respectivamente), porém com questões diferentes das constantes no questionário para as(os) docentes.

Seguindo a descrição procedimental, Lakatos (2017, p. 386) nos chama a atenção para o fato que “os métodos, em geral, englobam dois momentos distintos: a pesquisa, ou coleta de dados, e a análise e interpretação, quando se procura desvendar o significado dos dados”. E certamente um dos aspectos metodológicos que mais caracterizam uma pesquisa qualitativa se dá em relação à forma de tratamento dos dados coletados.

Gomes (2016, p. 72) observa que pesquisa social de abordagem qualitativa não visa “contar opiniões ou pessoas”, pois “seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, ou seja, não é preciso “abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores”. O autor observa ainda a possibilidade de diversidade de opiniões dentro do grupo social pesquisado “e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação”. Isto é, em pesquisa de abordagem qualitativa caminha-se tanto naquilo que é homogêneo quanto no que se diferencia nas informações obtidas do grupo investigado.

Citando Wolcott (1994), Gomes (*ibid.* p. 73) faz distinção entre três formas de tratamento qualitativo, que são a análise, a interpretação e a descrição dos dados, sendo que esta se relaciona às opiniões dos informantes, as quais devem ser representadas de modo o mais fiel possível, “como se os dados falassem por si próprios”. Quanto à análise, o autor aponta que seu “propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas” (*ibid.*). Já através da interpretação “buscam-se os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito ou do analisado” (*ibid.*).

Com isso tem-se que “na pesquisa qualitativa a interpretação assume um foco central, uma vez que ‘é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)’” (Wolcott, 1994 *apud* Gomes, 2016, p. 73).

O autor observa, porém, que a distinção entre as três formas de tratamento de dados qualitativos não significa que elas se excluam mutuamente. Portanto, o tratamento das informações coletadas na presente pesquisa também passa por esquema de análise e de descrição quando se mostra necessária a ocasião, afinal, “descrição e análise podem ser caminhos úteis para uma interpretação” (*ibid.*).

O esquema de interpretação de dados pressupõe, por sua vez, uso de metodologias de análise. E no presente trabalho utiliza-se a análise de conteúdo, tendo em vista que:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...] Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução, bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos (Severino, 2007, p. 121-122).

Soma-se que, conforme Lakatos (2017, p. 394), citando Chizzotti (2014a, p. 99):

[...] a análise de conteúdo focaliza a redução do volume de informações de uma comunicação “a algumas características particulares ou categoriais conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação”, bem como dedica-se à investigação da “compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação”.

Definições essas trazidas por ambos os autores que contemplam tanto o fato de se trabalhar com os discursos das pessoas e órgãos entrevistados (aqui via questionário) quanto se observar o contexto em que esses discursos se dão, no caso, o relativo a demandas pela educação inclusiva para a PCD na educação básica regular, e mais precisamente em relação à formação continuada de docentes de Geografia nesse viés.

Justamente por esse aspecto de contexto (que também é tema desta pesquisa) que mais precisamente se usou a técnica de análise temática, em que Gomes (*op. cit.*, p. 78) nos esclarece que:

“O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que lhe serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p.105). Trabalhar com a análise temática “Consiste em descobrir os núcleos ‘de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p.105).

A propósito da teoria, que “serve de guia à leitura”, trabalha-se nesta pesquisa com a perspectiva da teoria crítica no campo educacional, presente em autoras(es) que abordam: a temática da formação docente e seus saberes, como Gómez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Lima e Pimenta (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009; 2011), entre outras(os); a temática da educação inclusiva, tais como Miranda (2008), Mantoan (2015), Lustosa (2021), entre outras(os); a docência e o ensino de Geografia, como Callai (2005), Cavalcanti (2002, 2010, 2012), Rosângela de Almeida (2011a, 2011b), Oliveira (2012), entre outras(os).

Autoras(es) essas(es) que apresentam como horizonte em suas abordagens o potencial emancipatório da educação, encontrando relações com Freire (1983, 2005, 2011a, 2011b), também aqui relacionado por sua perspectiva teórica e compromisso social.

A importância da teoria crítica se dá pelo fato dela representar:

[...] um modelo teórico no qual o pensamento crítico tem importância fundamental para a luta pela emancipação e pela mudança social. Dessa forma, tende a desenvolver um modo de análise que tem por objetivo tanto revelar quanto romper as estruturas de dominação existentes. A distinção enfática entre o que “é” e o que “deve ser”, compõe uma tarefa de importância central para a teoria crítica, podendo demonstrar até que ponto as mediações que ligam as instituições e atividades da vida diária – especialmente as educacionais – são dirigidas pelas forças dominantes que moldam a totalidade social (Baroni; Santa, 2015, p. 7).

Os autores (*ibid.*), citando Henry Giroux (1986, p. 22), afirmam que o modelo teórico crítico diz respeito não só a ser capaz de estabelecer crítica contundente da realidade, rejeitando toda verdade irrefletida, mas também de ser capaz de realizar autocrítica eficiente ao longo do processo, permitindo renovação contínua da própria teoria, seus princípios e conceitos face às rápidas transformações por que passa a sociedade. Ou seja, que “não se aferre dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários” (Baroni; Santa, *loc. cit.*).

Nesse sentido, ainda em relação à interpretação dos dados pesquisados, tem-se em vista ela ocorrer sob a luz dos conceitos de professor reflexivo e de educação inclusiva.

Conforme Assis e Silva (2016, p. 5), conceitua-se professor reflexivo como:

[...] todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E essa reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente.

Por sua vez, conceito de educação inclusiva:

[...] considera a inserção das(os) estudantes pelo viés do reconhecimento da existência de diferenças várias não só da condição física ou mental como também linguística, cultural, social, etc., evidenciando-se, assim, a urgência da mudança do

sistema educacional como um todo (pedagógico, formativo, curricular), pois é ele que não está preparado para atender aos diferentes perfis de sujeitos estudantis (Bueno, 1999 *apud* Miranda, 2015, p. 39; Mantoan, 2015, p. 57).

Conceitos esses que encontram convergência no conceito de dialogação de Freire (2005, 2011b), que trata-se de exigência existencial, encontro no qual se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos voltado para o mundo a ser transformado e humanizado, dada a incompletude dos sujeitos e da realidade do mundo, visto que são históricos, isto é, sempre em transformação pelas relações humanas.

A emancipação dos sujeitos na/pela educação encontra em Paulo Freire árduo e reconhecido defensor. Afinal, o aspecto primordial em sua filosofia e práticas pedagógicas é que cada indivíduo é capaz de aprender através da própria vivência, experiência de vida.

A emancipação na pedagogia de Paulo Freire inclui o diálogo com as pessoas enquanto princípio prático, explorando ação-reflexão-ação do sujeito aprendente na realidade social e histórica vivenciada por ele. Trata-se da pedagogia das pessoas, centrando-se na sua autonomia.

Tendo-se em vista o diálogo enquanto princípio básico de formação dos sujeitos, ele não se trata, entretanto, de uma simples troca de ideias, tampouco utilizado como estratégia para se depositarem ideias de um sujeito no outro (Saul; Saul, 2016, p. 30-31). São (re)construções de conhecimentos com o(s) outro(s) sujeitos, em que o que ensina aprende, assim como o que aprende ensina (Freire, 2011b).

Logo, para Freire (2005; 2011a; 2011b), a premissa da formação permanente é que docentes e formandas(os) se entendem nessa perspectiva de seres inconclusos e também que essa é a condição humana que leva as pessoas a buscarem com curiosidade igualmente permanente o conhecimento de si e do mundo. Freire entende que os indivíduos (inclusive docentes), ao perceberem que não há destino dado, eles possam ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para que haja mudança.

Deve-se atentar, porém, que formação continuada na perspectiva de Paulo Freire não se relaciona a treinamento, reciclagem, curso de férias, curso de 30 horas e afins, que se mostram fora de sintonia com a necessidade do dia a dia (Saul; Saul, *op. cit.*, p. 26), pois são predeterminados exteriormente à realidade vivenciada pela(o) docente e não a partir dela.

Fala-se, na realidade, de múltiplos métodos, sendo o principal por meio dos chamados grupos de formação, onde ocorrem as trocas coletivas, que visam garantir o princípio da ação-reflexão-ação.

Por sua vez, a inclusão e a exclusão, do ponto de vista freiriano, dizem respeito a um processo igualmente em transformação, pois está sempre em função das relações sociais às quais o indivíduo pertence (Santos *et al.*, 2017). E para que haja significância na liberdade perante as relações opressoras, faz-se necessário que as pessoas lutem por direitos (conquista, implementação e permanência). Dessa maneira, Freire (1983, p. 70) reafirma a relevância do diálogo, em que “não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações”.

Santos *et al.* (*op. cit.*, p. 137) apontam ainda que:

[...] a teoria Freireana trata com maestria dos aspectos relacionados à inclusão escolar ao retratar o direito de uma educação para todos, onde a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos estejam presentes em todos os aspectos da instituição educacional, pois se constituem como direitos dos cidadãos.

Paulo Freire é de suma relevância nesta pesquisa, tendo-se em consideração seus pensamentos a respeito de educação inclusiva. Afinal, ao propor a educação dialógica, ele provou uma educação inclusiva em sua prática libertadora, pois as ideias freireanas defendem educação para todas as pessoas, sem restrições, preconceitos ou discriminações.

O autor é igualmente importante para este trabalho tendo-se em vista seus pensamentos a respeito da formação continuada docente, em que afirma a necessidade de sempre se repensar o modo em que vem ocorrendo essa formação e, nisso, se elaborarem novos conceitos que sejam capazes de formar educadoras(es) verdadeiramente comprometidas(os), bem como conscientes de seu papel na sociedade, sabendo lidar com os velhos e novos desafios da educação.

Perspectiva formativa essa que vai ao encontro do fato de que a educação (e conseqüentemente a sociedade) necessita de educadoras(es) e educandas(os) curiosas(os) para que juntas(os) possam ensinar e aprender qualitativamente, afinal, “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (Freire, 2011b, p. 113), assim como, por extensão, o é a aprendizagem.

Ainda que pela breve exposição, deduz-se que o conceito de diálogo perpassa tanto os conceitos de professor reflexivo e de educação inclusiva, como os temas de formação continuada docente e de educação inclusiva no ensino geográfico (a serem abordados nos capítulos 3 e 4, respectivamente), aproximando-os na perspectiva de autonomia dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos ensinantes.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DEFINIÇÕES, POLÍTICAS E INDAGAÇÕES

Estamos falando do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse [...] como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. [...] Nesse contexto, não é possível falarmos do encontro de obras acabadas, completas, perfeitas ou ideais (Salles, 2008, p. 20).

Alguns significados da palavra formação, segundo o dicionário Houaiss (Houaiss; Villar, 2009, p. 916), se relacionam diretamente à profissão docente, tais como “conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa” e “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”. Ainda, a partir da junção do verbo no infinitivo *formar* mais o sufixo *ação* tem-se o sentido de formação como ato de dar forma, formar algo ou alguém, formar-se, o que compreende a ideia de inacabado, em processo de construção. Neste sentido, a formação docente pode ser entendida como processo permanente de formação no exercício da profissão.

Quando se pensa a respeito de formação continuada docente, a ideia que surge de imediato para muitas(os) pessoas é a de programas de especialização ou pós-graduação, como mestrado e doutorado, isto é, bem divisados enquanto tempo e formalidade formativos, afinal tem carga-horária estipulada, conferindo certificação, diploma.

Programas formativos dessa natureza podem ser problematizados se têm por objetivo o qualitativo de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem ou se servem para atender processos burocráticos diversos, isto é, competitivos na carreira profissional.

Por outro lado, “a formação de professores não é um conceito unívoco” (García, 1995, p. 54), ou seja, não possui um único sentido. À medida que se aprofunda neste tema, nota-se que as concepções sobre formação continuada da docência tem outras perspectivas “conforme o modelo de ensino assumido pelo sistema” (*ibid.*), entre elas a de formação a partir da e na prática docente, ou seja, que tem a própria prática, vivência, experiência docente, como arcabouço epistemológico⁴, de saberes para que seja ressignificada a própria prática docente ao ser colocada sob reflexão, análise, verificação, confrontação, avaliação...

⁴ Conforme o dicionário Aurélio (Ferreira; Ferreira; Anjos, 2010, p. 817), a palavra epistemológico trata-se de adjetivo relativo a epistemologia, que por sua vez deriva do grego *epistème* (conhecimento) e *logia* (estudo), ou seja, estudo do conhecimento, teoria do conhecimento: “conjunto de conhecimentos que têm por objetivo o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou linguísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer ou seus vínculos e avaliar os seus resultados e aplicações”.

todas associadas a teorias, isto é, um movimento inseparável entre prática e teoria, a epistemologia da práxis⁵ (Ghedin, 2002, p. 133).

Gatti e Barretto (2009, p. 200) sintetizam o panorama sobre formação continuada docente ao apontarem que ela:

[...] cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Momentos como reuniões pedagógicas, trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, congressos, seminários e cursos em diferentes formatos, etc. (Silva; Nunes, 2020, p. 9) são entendidos como ativos do processo da formação docente.

Por outro prisma, a formação docente, integrante do âmbito maior que é a educação, também é definida por políticas públicas que lhes são específicas. Seguindo o viés contextual do modelo educacional vigente ou que se visa implementar, legislações, diretrizes e afins que estabelecem os parâmetros formativos da docência podem possuir distintas perspectivas políticas para atuação profissional e social da(o) docente.

Dentre as diferentes perspectivas, há as de viés aplicacionista, isto é, a de formar docentes na perspectiva de atuação técnica de aplicação dos conteúdos e métodos previamente definidos, cabendo à atuação docente basicamente uma eficiente execução dos conteúdos programáticos, determinados exteriormente, de forma verticalizada, por “especialistas” (Freire, 2011b, p. 152).

Outra perspectiva é a que se dá a partir da epistemologia da prática (Schön, 1995; Monteiro, 2002), isto é, que tem a própria prática, saberes e demandas das realidades locais vivenciadas pelas(os) docentes como elemento destacado para a sua formação permanente. Em outras palavras, a própria docência em sua práxis cotidiana enquanto arcabouço de conhecimento e de ressignificação contínua deste conhecimento enquanto fim da permanente formação profissional e pessoal docente (Nóvoa, 1995, p. 25), aliada à necessidade da valorização do ambiente de atuação, a escola, como *lócus* de formação (Pimenta, 2002, p. 23); uma formação a partir da/na e para a realidade específica vivenciada pela(o) profissional docente.

⁵ Por práxis entende-se a unidade entre teoria e prática, em que uma ressignifica a outra sucessivamente por meio de reflexão, no que a “reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente” (Assis; Silva, 2016, p. 5).

Para além do viés político que há em qualquer curso formativo que seja, cabe destacar que não basta a existência deste por si só para que ocorra a materialização da qualidade educacional desejada. O que está em questão é que não se pode perder de vista as condições de materialização dos processos de ensino e de aprendizagem presente nos espaços escolares. Questões quanto às estruturas materiais (tanto do espaço físico quanto de recursos pedagógicos), laborais (como a carga de trabalho, por exemplo) e profissionais (o viés como as e os docentes são levadas(os) em conta nos exercícios profissional e formativo) com que as professoras e os professores se deparam na vivência docente, aliada à relação dos cursos disponibilizados terem ou não conexão com as realidades que elas(es) vivenciam, se são formulados ou não a partir de cada realidade vivenciada são fatores decisivos para se detectar maior ou menor motivação das(os) professoras(es) em relação aos processos formativos, seja para o desenvolvimento pedagógico como para a progressão na carreira.

Assim, neste capítulo, busca-se mostrar o que se tem pesquisado e produzido academicamente no campo dos estudos acerca da formação docente, com foco na formação continuada, apresentando-se definições e entendimentos propostos por diversas(os) autoras(es), seja de reconhecimento nacional e internacional, que delineiam seus estudos em torno da discussão sobre a formação permanente de professoras(es), sobre docentes reflexivas(os), aliados às suas respectivas relevâncias para a prática pedagógica, para as identidades profissional e pessoal, bem como para a dimensão social da profissão docente. As políticas públicas contributivas à formação continuada docente formam apontamentos também dispostos neste capítulo, assim como questionamentos que são colocados à formação continuada.

3.1 Notas teóricas sobre formação continuada

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou (Rosa, 1984, p. 21).

Ao se falar de formação continuada docente, deve-se ter em vista o questionamento “em que moldes?”, isto é, sob qual perspectiva ela ocorre, afinal qualquer conteúdo de conhecimento jamais é neutro (Freire, 2011b, p. 154), dada a sua inserção histórica, de contexto social, cultural, ideológico ao qual se relaciona. Ferreira (2006, p. 228, *apud* Almeida, D., 2011, p. 64) delinea os contornos da concepção do que usualmente está sendo mais praticado como formação continuada:

A expressão ‘formação continuada de docentes’ [...] tem sido usada para se referir a qualquer ação de formação de professoras já atuando no campo, isto é, nas escolas e, em particular, nas salas de aula. Usualmente, tais ações de formação são realizadas por instituições de ensino superior [...], secretarias de educação conveniadas com universidades, setores públicos [...], ONGs [...], ou mesmo organizadas por indivíduos ou grupos de profissionais que promovem cursos no setor privado. Em geral, os programas dos cursos de formação continuada de professoras oferecem conteúdos teóricos e/ou práticos que, pressupõe-se, são necessários à ação docente no contexto atual de sala de aula da rede pública. Consequentemente, as ações de formação adotam o formato acadêmico, que determina que o conteúdo do curso deve ser ministrado por um ou mais especialistas na área-foco da formação que, por sua vez, ensina(m) ‘alguém que não sabe’.

No bojo dessa concepção de formação continuada variam nomenclaturas como aperfeiçoamento, treinamento, capacitação, reciclagem, educação permanente, qualificação, especialização, formação em serviço, entre outras. Nesse sentido, cabe a reflexão colocada por Barbieiri *et al.* (1995, p. 32, *apud* Almeida, D., 2011, p. 62):

[...] Educação permanente tem sido empregada mais freqüentemente pra se referir à educação de adultos, muitas vezes como ‘treinamento’ em funções específicas. A denominação ‘reciclagem’ supõe ser possível reciclar, ‘reaproveitar o conhecimento’, dar forma diferente em um mesmo conteúdo, e tem nítida inspiração na reciclagem de materiais. Falar em treino, quando se refere a magistério, causa certo mal-estar, apesar de ter sido o mais usado durante muitos anos – aceita-se falar em ‘treinar pesquisadores’, mas não em treinar professores – talvez pela conotação linear do termo. [...] A restrição que se faz é que em geral o termo atualizar se refere mais a ‘pôr em dia conteúdos’, tarefa que um curso de 30 horas não consegue fazer. Além disso, será que é atualização o que falta ao professor? E será que a escola se deixa atualizar facilmente? Capacitação docente é a denominação mais usual, porém o curso de graduação também é uma capacitação. Nesse sentido se aproxima do termo educação continuada, que quer colocar a necessidade de um continuum na formação do professor [...].

Destaca-se que a formação docente não se encerra na formação inicial, na graduação, pois é processual, tendo em vista que a educação se realiza durante toda a vida (Mészáros, 2008; Freire, 2005; Imbernón, 2009), não se limitando a espaços e tempos formais.

Dessa maneira, é adotada a formação continuada de docentes como expressão que abarca toda atividade para além da graduação, da formação inicial e cujo objeto é ampliar a formação de base do(a) professor(a), tendo em vista o refinamento de suas práticas didáticas (abarcadas as necessidades de ensino e de aprendizagem) e pedagógicas (contempladas outras dimensões educacionais) para que se caminhe no sentido de uma educação mais qualitativa (Almeida, D., *op.cit.*, p. 65).

Discussões e pesquisas sobre formação continuada docente, professor reflexivo, professor pesquisador e saberes docentes, há algumas décadas têm se tornado muito presentes em diversos países, inclusive no Brasil especialmente a partir dos anos 1990 (Pimenta, 2002, p. 28; Silva; Nunes, 2020, p. 5). Autoras(es) como Nóvoa (Portugal), Imbernón (Espanha),

Chantraine-Demailly (França), Tardif (Canadá), Shön (Estados Unidos), Pimenta (Brasil) são alguns exemplos das relevantes contribuições para as referidas temáticas e com os quais contamos aqui neste trabalho.

Ao se pensar nos contornos mais precisos possíveis do que é a formação continuada docente (aqui especialmente de Geografia), surge um rol de questões, o que acaba por despertar permanente interesse em descobrir e compreender não só o que de fato se define como formação continuada, mas também de que maneira ela contribui para o ensino e a aprendizagem geográfica. Cavalcanti (2010, p. 1) aponta caminhos para essa problematização:

O que preocupa o professor na atualidade? Que perguntas ele se faz? O que o aflige? Quais são os desafios que ele quer e precisa enfrentar? Que questões permanentes são específicas do professor de Geografia? Como ele concebe seu trabalho e o papel social que exerce? Pela experiência com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, é possível perceber que seus questionamentos giram em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que devem adotar para fazer com que seus alunos se interessem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, freqüentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano.

Conforme a autora, entre os tantos desafios para as(os) docentes de Geografia está o de possuírem, desenvolverem procedimentos metodológicos de ensino que promovam mediação entre os conteúdos escolares prescritos a serem lecionados - conforme Schön (1995, p. 82), privilegiados, tidos como certos - e os conhecimentos do cotidiano da(o) estudante, objetivando-se maior interesse desta(e) pelo conhecimento geográfico. Isto é, o(a) professor(a) se apropriar de metodologias de ensino que deem “razão ao aluno” (*ibid.*, p. 83) ao andarem paralelamente aos saberes, à realidade deste, com vistas a melhor leitura do espaço geográfico em que a(o) estudante está implicado e, assim, a uma maior compreensão de conceitos-chave da Geografia. Por si só, essa perspectiva a partir do que foi supramencionado por Cavalcanti (*loc. cit.*) mobiliza pertinente discussão sobre a relevância da formação continuada de docentes de Geografia com vistas a se encontrarem soluções para a questão apontada.

Assis e Silva (2016, p. 3) ajudam a aprofundar a reflexão e o entendimento acerca das práticas e formação docentes ao afirmarem que:

[...] a prática pedagógica é tida como lócus onde o professor mobiliza saberes para o exercício profissional e realiza sua própria reflexão sobre a prática. Daí o porquê de expressões como “professor reflexivo” e “professor pesquisador” ganharem tanta evidência no País, onde, guardadas as devidas especificidades, são associadas a uma corrente formativa denominada Epistemologia da Prática.

Ao mencionarem epistemologia da prática, os autores anunciam que a prática docente é dotada de saberes próprios, suficientes para serem problematizados, teorizados. Isto é, ela se constitui enquanto atividade com dimensão formativa que extrapola o aprendizado enquanto aquisição de novos e pré-definidos modos de ensinar, o que, neste caso, é bastante presente em cursos e programas de formação continuada de docentes ancorados no paradigma da racionalidade técnica, de viés aplicacionista, dissociado da relação de unidade entre prática e teoria. Há de se observar que tal contexto de formação fundamentada na aquisição de novas técnicas, no qual o(a) professor(a) acaba não procedendo à reflexão na e sobre a sua prática, influencia diretamente na qualidade do ensino desenvolvido pela(o) docente. E quando ocorrem maus resultados de avaliação de aprendizado⁶, a consequência é a de se culpabilizar a escola e o(a) professor(a) (Schön, 1995, p. 79).

Por outro lado, o modelo de formação docente pautado na epistemologia da prática é oposta à lógica da racionalidade técnica, afinal, conforme Assis e Silva (2016, p. 4):

Não é a prática em si que é formadora do professor, mas a capacidade deste de refletir sobre sua prática. Assim pensada, a prática docente é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis) cujo estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar as teorias aprendidas na universidade e construir suas próprias teorias derivadas da prática escolar.

Neste ponto cabe uma distinção entre modelos formativos sintetizados por Nóvoa (1997, p. 210, *apud* Nascimento, 2017, p. 19) em dois grupos gerais a partir dos modelos estabelecidos por Chantraine-Demilly (1995, p. 142-145):

Estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. O que podemos observar é que nesse modelo estrutural os professores não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas, e sim recebem propostas organizadas por outros.

Construtivo – contempla o contratual e interativo-reflexivo, parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação, em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos.

⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são alguns exemplos.

Ter em vista o modelo proposto por Nóvoa é inteiramente significativo na medida em que é norteador das análises sobre formação continuada docente: ao se abordar uma dimensão formativa, se tem clara noção da que lhe é contraposta.

Assim, retomando-se Cavalcanti (2010), objetivar aproximação entre o conhecimento do cotidiano da(o) estudante, as potencialidades e limitações da(o) professor(a) e as condições ditadas pelos sistemas de ensino apresenta-se como desafio da política de formação docente. Ainda, ter em vista fatores influenciadores tanto na prática docente de ensino como na aprendizagem estudantil, tais como questões éticas, culturais, de gênero, valores humanos, constituição familiar, etc., torna-se primordial para a ação docente que venha a decorrer, por um lado, em aprendizagem capaz de elevar o cognitivo, o emocional e a cidadania das(os) educandos e, por outro lado, contribuir apropriadamente com a atividade docente (Nascimento, 2017, p. 19). Afinal, nem a educação, nem a(o) docente estão à parte do ecossistema de mudanças sociais, econômicas, ideológicas, culturais, etc. da sociedade da qual fazem parte, tampouco as(os) estudantes, que são a imediata razão de ser do ofício docente; ou seja, ambos formam binômio existencial.

Pensar, portanto, a formação continuada de docentes da educação básica nos tempos atuais demanda entender as alterações inseridas no contexto histórico no qual a educação formal, as escolas estão inseridas, acreditando-se ser central a formação docente para a melhoria do quadro educacional (*ibid.*, p. 17). Nesse tocante vale ressaltar que Paulo Freire (2011b) aponta ser indispensável a participação de toda a comunidade escolar (não só educadores, mas inclusive as famílias, as organizações sociais, e outros) na elaboração de estratégias de formação das(os) suas(seus) docentes (assim como dos conteúdos de ensino), pois são estes agentes que detêm o conhecimento de sua realidade e as demandas a partir desta e, assim, estão mais aptos a contribuir na tomada de decisão sob risco do contrário dessa perspectiva ser “ranço aristocrático e elitista” (*ibid.* p. 152) ao se alegar que esse campo de decisão “é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa” (*ibid.*).

Nesse sentido, Lima e Pimenta (2001, p. 119-120) elaboram considerações para se pensar a “formação contínua” dentro das implicações daqueles modelos anteriormente indicados por Nóvoa:

Qualquer processo de formação contínua deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. O problema consiste no fato de que a qualificação exigida pelo sistema de ensino é feita em condições precárias e às custas do trabalhador; A formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades

de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para o docente, além de ascender profissionalmente, ter a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua práxis docente. A contradição está na exigência do certificado que, muitas vezes, leva os profissionais a adotarem uma postura individual, competitiva e cartorial. Tem que ser negociada numa relação individual + profissional + instituição escola + universidade; A natureza do trabalho docente requer que ele tenha uma permanente e constante revisão das suas práticas. O professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimento e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade; A formação contínua deve ter a escola como locus de referência ou ressonância. Trata-se da análise das práticas com a mediação da teoria, que pode ser feita na escola ou a partir dela, porque é aí que o professor trabalha e pode realizar o seu desenvolvimento profissional. Deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e refletir, ainda, o entorno da escola, que é o contexto institucional, organizacional, histórico e social no qual a ação do docente está inserida.

Ante o exposto pelas autoras, constata-se a existência de complexidade a respeito da formação continuada docente, no que Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Falar em afirmação da identidade docente como princípio da formação docente é considerar o fortalecimento não só da autonomia como também da profissionalização docente, no que está implicado um processo de autoformação.

A autoformação constitui-se, portanto, um processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessária uma postura docente reflexiva, com vistas ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão de professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional (Teixeira *et al.*, 2010, p. 6 *apud* Nascimento, 2017, p. 21).

Na perspectiva da autoformação, valorizam-se os saberes produzidos pelas(os) docentes, tendo-se em vista que são estas(es) as(os) protagonistas de sua formação e que estão inseridas(os) diretamente na vivência escolar, sendo conhecedoras(es) *in loco* das demandas, das dificuldades, bem como das possibilidades de ensino (Imbernón, 2009). Fala-se, pois, da precisão de se refletir a partir da, sobre e na prática docente (Gómez, 1995, p. 104-105), sua e de seus pares de mesmo ambiente ou ambientes institucionais afins (Imbernón, *op.cit.*, p. 24).

Conclui-se dessa perspectiva que não cabem generalizações, modelos-padrão formativos, visto que cada instituição escolar apresenta particularidades que lhes são próprias, espacial e temporalmente, visto cada uma ser objeto histórico, provida de história própria e

não definida aprioristicamente: “[...], tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (Imbernón, 2009, p. 10). Ademais, Maurice Tardif (2006, p. 36), ao colocar que “pode-se admitir, se não de fato, pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” aponta o valor intrínseco, plural e estratégico de que os saberes docentes são dotados, apesar de desvalorizados.

Em outras termos, conforme o autor, o(a) professor(a) da educação básica é dotado(a) de capacidade de mobilizar e construir saberes na e sobre sua prática, sendo apto(a) a desenvolver novas práticas de ensino que além da sua relação direta com a aprendizagem das(os) estudantes fortalecem a sua identidade docente e, por conseguinte, evidenciam para a sociedade o valor de sua profissão.

Em síntese, o que está em questão é a formação continuada docente representar processo pautado na ação-reflexão-ação (Schön, 1995), contributiva para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional e institucional, no que Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de(re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

No item que se segue, será apresentada maior discussão acerca da prática reflexiva docente e sua relevância para programas de formação continuada e autoformação, tendo-se como base a visão de diversas(os) autoras(es) que abordam a temática do professor reflexivo.

3.2 A prática reflexiva como princípio e método da formação contínua docente

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (Freire, 2011b., p. 126).

A educação enquanto campo de pesquisa sobre o(a) professor(a) reflexivo(a) tem sido abordada por diversas(os) autoras(es), em variados países de diferentes idiomas, como Brasil, Espanha, Estados Unidos, Portugal. Autores como, por exemplo, Donald Schön, Selma Garrido Pimenta, Francisco Imbernón, Angel Pérez Gómez, Ken Zeichner, Maria Socorro Lucena Lima, Isabel Alarcão, entre outras(os), vêm contribuindo grandemente ao longo de décadas para evidenciar e delinear o tema, como a sua difusão e maior popularização.

Estudos esses que buscam desvendar o valor da reflexão da e na ação docente enquanto alternativa viável, histórica e socialmente coerente para a melhoria das práticas de ensino, assim como conferir contornos e valorização profissional. As abordagens a respeito das práticas reflexivas docentes constituem tema inquietante e desafiador no que diz respeito a políticas de formações inicial e continuada de docentes ante os contextos macroestruturais em que estão inseridas.

Embora Donald Schön, Ken Zeichner e outros autores já colocam em discussão as dimensões da reflexividade docente desde o início dos anos 1980, o “movimento”, no Brasil, começa a ganhar corpo a partir da década de 1990, tendo como contexto macroestrutural a abertura do país ao neoliberalismo, à globalização da economia e seus interesses de viés capitalista. Existia, portanto, a necessidade de reformulação da educação do país, com o objetivo de adequação às demandas impostas por países ditos desenvolvidos, especialmente Estados Unidos e da União Europeia, e destacadamente aos interesses do Banco Mundial. Uma das principais expoentes, no Brasil, de estudos a respeito do tema do professor reflexivo é a professora Selma Garrido Pimenta, tendo divulgado diversos textos debatendo a amplitude do tema e seus reflexos quanto à profissionalidade docente.

Schön (1995), reconhecido como precursor do movimento contemporâneo do “prático reflexivo”, propõe a formação docente pautada na epistemologia da prática, isto é, a valorização da prática profissional docente como campo próprio de construção de conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização desta prática - em outros termos, o uso de reflexão tanto no momento da prática, quanto posteriormente⁷, implicando em “imersão consciente do profissional no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios, símbolos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez, 1995, p. 103). Ou seja, não é conhecimento puro, mas interacional com a situação em ato -, além da identificação do conhecimento oculto, presente nas soluções que as(os) profissionais encontram na prática. Este (o conhecimento oculto) é o conhecimento interiorizado, muitas das vezes implícito, que se dá na ação, ou seja, que não a precede. É conhecimento mobilizado pelos profissionais no seu cotidiano profissional, configurando-se

⁷ De modo a “compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático”, Gómez (1995, p. 104-105) distingue três conceitos definidos por Schön que integram o pensamento prático. Em linhas gerais: o *conhecimento-na-ação* trata-se de conhecimento de 1ª ordem, conhecimento técnico, o saber-fazer, fruto da experiência e da reflexão passadas, consolidados em esquemas semiautomáticos ou rotinas; a *reflexão-na-ação* é conhecimento de 2º ordem, pensamento prático, isto é, que ocorre simultaneamente à ação, sendo reflexão sem o distanciamento da racionalidade, mas a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional; *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*: trata-se de conhecimento de 3ª ordem, reflexão crítica, visto que analisa os conhecimentos de 1ª e 2ª ordens em relação com a situação problemática ao seu contexto, ocorrendo posteriormente, liberta, portanto, da situação prática, valendo-se de instrumentos conceituais e estratégias de análise para compreensão e reconstrução da sua prática.

enquanto hábito. Esse conhecimento, entretanto, não é suficiente por si só, pois diante da emergência de situações novas, que vão para além da rotina, os profissionais (re)criam novas soluções, novos caminhos, o que se dá, pois, pelo processo de reflexão na/durante a ação profissional (Gómez, *ibid.*, p. 104; Pimenta, 2002, p. 20).

Por sua vez, Zeichner (1993, p. 16) adverte a respeito de condicionantes na ocorrência da reflexão na ação, destacando a atuação docente da educação básica na produção de conhecimento com base na reflexão de sua prática, sendo imprescindível reduzir ou mesmo suprimir a abissal fissura que coloca, de um lado, as(os) pesquisadoras(es) acadêmicas(os) e, de outro, as(os) docentes da educação básica, afinal, estas(es) também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino de qualidade crítica.

Nesse tocante se insere o aspecto de maior desafio para as(os) docentes: a sobrecarga horária e de atos burocráticos (chegando mesmo a ser extenuante), que muitas(os) encontram, impossibilitando-lhes efetivar a reflexão de sua prática. Ou seja, cabe salientar que não se pode entender como sendo de exclusiva responsabilidade docente o modo como se dá a sua prática didático-pedagógica sob risco de individualização, como se fosse mera questão de vontade ou capacidade pessoal do(a) professor(a); há de se observarem, portanto, as condições estruturais (institucionais, econômicas e políticas) possibilitadoras ou impossibilitadoras para as práticas docentes e não somente os elementos organizacionais e curriculares (Zeichner, 1995, p. 119).

Ainda, a possibilidade ou impossibilidade da reflexão sobre a prática profissional docente cotidiana não se finda em si mesma, pois diz respeito às contribuições que ela pode incorrer na qualidade didática, que em última instância implica na qualidade da aprendizagem das(os) estudantes, na medida em que sempre nos deparamos com novas demandas destas(es) em suas necessidades e condições sociais as mais distintas, afinal são sujeitos históricos, próprios de seu tempo, espaço e condicionantes materiais, culturais, psicológicas, etc. (Freire, 2011b, p. 135). Colaboram nesse sentido considerações de Lima e Pimenta (2001, p. 117) sobre o(a) docente não como mero(a) reproduzidor(a) de conhecimento já estabelecido, mas como aquele(a) que “[...] pode fazer de seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade”.

Ademais não se pode perder de vista que atualmente a produção de conhecimento em sala de aula é extremamente desafiador para os(as) professores(as) tendo-se em vista que, para além da já mencionada estruturação de precarização por meio de sobrecarga laboral, há o aspecto que as(os) estudantes em geral têm cada dia mais acesso às tecnologias da informação

e comunicação (TICs), com destaque para o uso da internet e de aplicativos digitais. Por si só esta característica comportamental demanda por parte das(os) docentes reflexão permanente quanto às suas práticas de ensino. Ante aspectos como esses, recorre-se a alguns questionamentos feitos por Pimenta (2002, p. 22) a respeito, como, por exemplo, “[...] que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”

Os questionamentos colocados pela autora nos remete à diversidade de interesses que estão em jogo na política de educação do Brasil, entre elas o curricular. Isto é, o que de fato deve ser ensinado, assim como de que forma a produção de conhecimento deve se dar são questões que obedecem a uma lógica maior, refletindo de modo direto nas atitudes, na realização do trabalho do(a) professor(a). E essa lógica maior, por sua vez, também é contextual e, no momento atual, ligada ao modelo de (re)produção capitalista da sociedade e os interesses de mercado (Nascimento, 2017, p. 24). Por conseguinte, há de se ter formas de controle sobre a atividade docente para garantia da perspectiva da lógica maior. Desse modo, o(a) professor(a), na maioria das vezes no exercício de sua atividade docente, acaba por ter que dedicar todo o seu tempo pedagógico a atividades burocráticas características da profissão, como correção de trabalhos, avaliações, preenchimento de diários de aula, cadernetas, etc, restando, pois, tempo bastante restrito para a realização de atividades, produção e (re)avaliação de conhecimento que contribuam para melhor trabalho em aula. Nesse ponto é o que está posto por autoras(es) como Schön (1995), Gómez (1995), Pimenta (2002) e outras(os) quanto à reflexão de suas práticas pelas(os) professoras(es) de modo crítico e radical que resultará de maneira benéfica em seu trabalho docente, tendo-se sempre em vista que se trata de ganhos diretos no processo de aprendizagem das(os) estudantes e também das(os) próprias(os) docentes sobre sua atuação didático-pedagógica.

Outrossim, sem serem levados em consideração os distintos contextos (sociais, culturais, materiais, laborais, etc.) que as(os) docentes encontram em suas realidades profissionais, a imposição de normas, modelos de técnicas de ensino pensada e elaboradas exteriormente, focadas no crescimento dos índices de rendimento quantitativos escolares, ainda constituem paradigmas adotados pelas escolas.

Imposição dessa perspectiva de técnica docente, pré-moldada, desconsiderando a dimensão histórica (isto é, espaço-temporal e suas condicionantes sociais) da atuação do profissional docente, acaba por retirar dos(as) professores(as) a dimensão que seus saberes

são capazes de promover mudanças positivas no ensino (e, assim, em melhor aprendizado). Nisso, Alarcão (2001, p. 26) aponta que:

[...] vimos como urge mudar a escola para lhe dar sentido e atualidade. Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, como uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente pensada em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso.

Ainda na perspectiva da autora, são necessárias mudanças nas ações escolares não só em termos de seus agentes internos, mas também em parceria com a comunidade externa, mostrando-se primordial para o bom funcionamento dos sistemas de ensino. Em meio a esse processo está o fator das(os) docentes serem incentivadas(os) e mobilizadas(os) a desenvolver e experimentar novas maneiras de atuarem em aula, para que, assim, se possa promover transformações na sua realidade baseadas nas necessidades do seu empírico, construindo “de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gómez, 1995, p. 110).

Reforça-se a perspectiva do empírico na medida em que:

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. [...]. Não há realidades objectivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um factor decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o facto mais importante do processo de construção da realidade educativa (*ibid.*).

Sabe-se, porém, que a formação pautada exclusivamente na reflexão da prática e nos diferentes saberes docentes não é condição suficiente para resolver a totalidade dos problemas do ensino e das situações emergentes em aula (que são variáveis aula a aula), sendo necessário também o uso das técnicas científicas, sistematizadas (*ibid.*, p. 100). Entretanto, a reflexão na e da ação (2ª e 3ª ordens) se faz imprescindível enquanto possibilidade de enfrentamento à emergência de novas e sucessivas demandas educacionais em uma sociedade plural, de perspectivas diversas (social, cultural, material, ideológica, etc.).

Lima e Pimenta (2001, p. 117) nos ajuda a continuar a problematização do conceito de docente reflexivo ao entender que:

A reflexão é compreendida como elemento de emancipação, desde que seja um processo situado e datado, dentro de uma intencionalidade definida. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com o conhecimento, a realidade vivida e analisando-a criticamente. É uma postura de constante investigação, análise crítica e questionamentos, assumida como atitude de vida e profissão.

Quando em sua ação cotidiana em aula, a(o) docente encontra condições para a realização de trabalho reflexivo na e da prática, e ela(e) se permite a isso, ela(e) contribui intencional e racionalmente com a transformação de sua prática de ensino pelo mero exercício contínuo de revisar suas atitudes didático-pedagógicas, devendo-se destacar que as condições, isto é, o ambiente laboral para que seja possibilitada a reflexão da prática pelas(os) docentes, devem ser proporcionadas pela escola. Para que seja possível essa ecologia, Alarcão (2001, p. 11) afirma ser necessária:

[...] uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos.

Fala-se de ambiente ecológico, pois o anseio por um espaço escolar reflexivo não se faz individual ou isoladamente, mas enquanto interesse e envolvimento de todo o coletivo institucional escolar (incluindo-se a comunidade externa), devendo, pois, ocorrer de modo colaborativo e participativo. Núcleo gestor, professoras(es), estudantes, familiares destes, funcionárias(os) devem experimentar conjuntamente os benefícios na união reflexão-ação-reflexão no ambiente escolar (Nascimento, 2017, p. 26).

Em um cenário de sociedade de complexidade crescente, espera-se uma perspectiva de docência que seja capaz de refletir sobre a sua prática e que adquira a habilidade de fazer isso criticamente, isto é, que tenha em conta as implicações sociais para além do conteúdo ensinado em si, fazendo, pois, surgir a figura de novos profissionais docentes, nas palavras de Pimenta (2002, p. 47), “intelectuais, críticos e reflexivos”. Profissionais cuja característica é considerar a dinâmica e condicionantes sociais da realidade, mostrando-se serem capazes de mobilizar saberes, bem como de elaborar teorias que vão ao encontro de novas competências e habilidades exigidas pela sociedade pós-moderna.

O professor reflexivo é todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E essa reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente. Nesse exercício crítico-reflexivo sobre a prática, o professor mobiliza uma

série de saberes que contribuem para a formação da identidade e do ofício docente (Assis e Silva, 2016, p. 5).

No que diz respeito ao plano estrutural (que é estruturante para o modo de atuação do ofício docente) (Zeichner, 1995, p. 119), é, portanto, de se esperar que o discurso oficial sobre a profissionalização do ensino e da formação docente se pautasse no redimensionamento do saber e do saber-fazer do(a) professor(a). Nesse sentido, uma formação continuada que propicie a formação do professor reflexivo:

[...] requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, transforma-se em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidade e compromisso (Pimenta, 2002, p. 55).

Dessa forma, na sequência, busca-se discutir as bases e diretrizes da política educacional brasileira no que diz respeito às legislações mais recentes, especialmente quanto à formação continuada docente da educação básica.

3.3 Formação continuada docente no âmbito das políticas públicas educacionais do

Brasil

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (Freire, 2011b, p. 126).

Tendo-se como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que determina no Capítulo III (da Educação, da Cultura e do Desporto), em seu art. 206, que “o ensino será ministrado com base” na “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e que lei específica disporia sobre “as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica” (Brasil, 2023a, p. 74), constituiu-se, no Brasil, o arcabouço jurídico que trataria da profissão docente, aí incluindo-se a formação continuada.

A partir da década seguinte, as políticas para a educação no Brasil têm colocado em questão alterações de relevância quanto ao acesso e estruturação do ensino. São políticas educacionais estabelecidas “nos marcos das transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da crise mundial do sistema capitalista experimentado desde a década anterior, as quais inauguraram novas relações entre o Estado e a sociedade” (Silva; Nunes, 2020, p. 7). Trata-se do período das reformas educacionais pautadas pelo discurso de melhoria da

qualidade do setor, em nexos diretos com as demandas do mercado, sem deixar, entretanto, de haver questionamentos, polêmicas e até mesmo impasses a respeito.

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acolheu o mandamento constitucional supracitado e passou a regularizar o funcionamento dos sistemas de educação básica do Brasil, anunciando a preocupação dos governos das esferas federal, estaduais, municipais e distrital na oferta de ensino de qualidade ao alcance de todas(os). Para se concretizar o processo de qualidade, são destacadas a qualificação e a profissionalização docente enquanto expedientes necessários à elevação dos índices educacionais, estes sob parâmetros orientados pelo contexto neoliberal quando da aprovação da LDB (Nascimento, 2017, p. 27). Ou seja, trata-se de ajuste do sistema educacional brasileiro às exigências do sistema capitalista mundial (Magalhães; Azevedo, 2015; Nascimento, *ibid.*; Silva; Nunes, 2020, p. 7.). Contexto maior que deve-se ter sempre em vista enquanto dialética do objeto sob análise (Freire, 2011b, p. 119-122), afinal a educação não é um ente independente, alienado do contexto social, visto ela ser produto e (re)produtora da sociedade da qual faz parte (Imbernón, 2009, p. 96), no que “retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (Pimenta, 2002, p. 38), sendo as políticas públicas educacionais, portanto, materialização de políticas sociais mais amplas.

Tendo-se em vista o viés de seu contexto histórico, a LDB revela qual é o seu compromisso com a formação inicial e continuada de professoras(es) da educação básica, também dispondo quem serão os agentes responsáveis pelas formações.

Conforme o art. 62 do referido documento (no Título VI - Dos Profissionais da Educação), em seu parágrafo 1º, “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2023b, p. 46), ficando explícita a responsabilidade conjunta de todas as esferas públicas quanto à oferta de formações inicial e continuada às(aos) docentes da educação básica, no que cabe a cada um dos entes federativos colaborar para que as qualificações ocorram de modo permanente e acessível aos profissionais docentes.

Em outros artigos da LDB, a formação continuada de docentes também é abordada como no “Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (*ibid.*, p. 48), no “Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (*ibid.*) e o “Art. 80. O Poder Público

incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”⁸ (Brasil, 2023b, p. 56) - ou seja, regula-se que o ensino à distância também seja um caminho para a formação continuada.

Embora a formação continuada de docentes da educação básica conste na LDB, com “intenção declarada de valorização dos professores [...] na perspectiva, pois, de uma educação de qualidade socialmente referenciada” (Silva; Nunes. 2020, p. 12), questiona-se sobre a qualidade com que a questão da formação continuada está inserida no documento, isto é, o viés contextual que a orienta. Magalhães e Azevedo (2015, p. 31) apontam que:

Convém ressaltar que, embora a LDB tenha incorporado em seus artigos as exigências dos educadores quanto à formação continuada de professores, entendemos que essa Lei atende a inspiração neoliberal que possibilita pactos conciliatórios entre outros agentes e, assim, de acordo com De Rossi (2001), está envolta de algumas iniciativas, tais como: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando transferi-los e/ou dividi-los com a iniciativa privada e organizações não-governamentais.

Isto é, embora a questão da formação continuada de docentes da educação básica tenha sido incorporada em documentos implementadores de políticas públicas educacionais, a perspectiva política, o viés social com que foi inserida é geradora de bastante controvérsia.

Ainda no âmbito da legislação, devem-se observar, porém, avanços, como é o caso da Resolução CNE/CP⁹ nº 02 de 01 de julho de 2015 (Nascimento, 2017, p. 28; Silva; Nunes, *op. cit.*, p. 2), que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério da educação básica. No que diz respeito propriamente à formação continuada, no Capítulo VI (Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério) consta:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a

⁸ Conforme a LDB (Lei nº 9.394/96) e DCN posteriores, tem-se que: os *níveis de ensino* são a educação básica e o ensino superior; as *etapas de ensino* estão presentes na educação básica, sendo a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (séries iniciais e séries finais) e o ensino médio; as *modalidades de ensino* são a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissionalizante, a educação do campo, a educação indígena, a educação quilombola, a educação à distância (EAD), a educação especial bilíngue (Libras), a educação prisional e a educação itinerante. A especificidade das modalidades de ensino é estarem presentes nos diferentes níveis e etapas de educação.

⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão consultivo do Ministério da Educação que tem como premissa o aprimoramento da educação brasileira. O Conselho Pleno (CP) é a instância máxima do CNE, sendo composto por 24 conselheiros, que são responsáveis por deliberar sobre as matérias submetidas ao Conselho. O CNE/CP emitiu diversas resoluções e pareceres, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, n.d., n.p.). Disponível em: [Apresentação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br) Acesso em: 02 out. 2023.

prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015c, p. 13).

As dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, a atividade reflexiva e o aperfeiçoamento didático-político-pedagógico enquanto conceito presente no artigo em questão, constituem um conjunto de possibilidades formativas que foram discutidas por autores como Schön (1995), Freire (2011a, 2011b) e Imbernón (2009) ao apontarem que a formação continuada responde à necessidade contemporânea de se pensar a formação docente enquanto um *continuum*, isto é, que se estende ao longo da vida, ancorando-se na capacidade de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional e pessoal de forma autônoma e coletiva, isto é, colaborativa.

Nesse sentido, além do caráter contextual e reflexivo já destacado, identificam-se aspectos da formação continuada docente ainda não mencionados: a necessidade de acompanhamento da inovação e evolução tanto do conhecimento, da ciência e da tecnologia, como do protagonismo docente em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, um processo, pois, de longo prazo (Silva; Nunes, 2020, p. 15).

Ainda segundo a Resolução 02/2015, a formação continuada está em função de uma concepção de desenvolvimento profissional docente em que se observam:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II- a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV- o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015c, p. 14).

Nota-se que a Resolução em questão evidencia que as mais diversificadas ações realizadas no cotidiano profissional docente são dignas de serem tomadas como atividades de formação continuada. Ademais, é ressaltado que para a formação continuada acontecer se faz necessário o envolvimento do coletivo, além de não se restringir aos aspectos pedagógico-didáticos, mas que também envolva aspectos técnicos, políticos e humanos. A propósito deste último aspecto, Imbernón (*op.cit*, p. 73) enfatiza a necessidade de se evidenciar que a atuação docente também possui dimensão do subjetivo, “ou seja, ver que a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva como valores éticos e morais”, aceitando-se, pois,:

[...] a reivindicação desse ‘eu’, da subjetividade do professorado, da identidade docente como um dinamismo de forma de ver e transformar a realidade social e

educativa [...] e incorporar a narrativa do professorado à ética formação permanente, como processos baseados numa relação não tanto objetivista, que valoriza os fatos sociais como coisas nem subjetivistas espontâneas, que valoriza o indivíduo, mas intersubjetivista em relação aos outros [...] que permita complementar a identidade do sujeito docente com a identidade grupal [...] (Imbernón, 2009, p. 73).

Por sua vez, o art.17 da Resolução 02/2015 ressalta que a formação continuada deve ocorrer por meio de oferta de:

[...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015c, p. 14).

Cabe destacar também que as formações inicial e continuada são evidenciadas em suas importâncias, mas não em prevalência de uma sobre a outra.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Formação Inicial e Continuada* em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. [...] § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas *por meio de sólida formação*, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (*ibid.*, p. 2, grifo nosso).

O art. 3º do mesmo documento dispõe que a formação continuada é destinada ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades “a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar produção e difusão de conhecimentos de determinada área” (*ibid.*, p. 3), na perspectiva da melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

A resolução em questão é enfática em relação à importância da formação docente (tanto inicial quanto continuada) como condição primordial para o exercício da docência em todos os níveis da Educação Básica, além de afirmar que a profissão docente exige a(o) profissional com formação para ensinar, visto que a “sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” (*ibid.*) requer conhecimentos sistematizados, científicos e em várias áreas da ciência, em um processo dinâmico e permanente de construção, reconstrução, inovação e diálogo enquanto reflexo e demanda de seu espaço e tempo sociais de pertencimento.

As DCN 2015 (dadas pela Resolução CNE/CP 02/2015) em suas metas 12, 15, 16, 17 e 18 são articuladas às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) - cujo período atual de vigência é entre 2014 e 2024 - enquanto base para as formações tanto inicial quanto continuada de docentes. O PNE é estabelecedor de diretrizes e metas para a política educacional do país, sendo constituído de 20 metas, que estão organizadas em quatro blocos, sendo que o terceiro deles traz conteúdo relacionado à valorização de profissionais da educação. No que diz respeito ao interesse da presente pesquisa, se destaca:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, n.p.).¹⁰

A partir da análise da meta em questão do PNE, percebe-se que o tema da formação continuada docente se constitui pauta relevante na agenda de políticas educacionais do país. E tal necessidade da formação em exercício também, estipulada em percentual de profissionais, busca atender às novas demandas das escolas, ou melhor, que se espera das escolas a partir das reformas educacionais e seus contextos de época discutidos até aqui.

A ênfase dada à formação continuada em exercício demanda também valorização às(aos) profissionais docentes. É o que traz as DCN/2015 no Capítulo VII (Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização) destacando a importância de se valorizar as(os) profissionais do magistério público, incluindo-se as formações inicial e continuada, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, [...] § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares [...] (Brasil, 2015c, p. 14-15).

¹⁰ Conforme Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (Brasil, 2022, *passim*), em relação ao objetivo 1 da meta 16, o índice estava em 44,7% (tendo iniciado em 30,2% em 2013) e o objetivo 2, em 40,0% (estando em 30,6% em 2013).

Assim, a formação continuada docente, enquanto processo dinâmico, permanente e imprescindível para se qualificar a atuação profissional docente, envolve atividades (palestras, seminários, oficinas, cursos diversos, etc.) e espaços formativos também diversos, e implica inovação (na concepção reflexiva tanto do ato de ensinar como da profissionalização), que resulta no aprofundamento de conhecimentos adquiridos na formação inicial, na produção e compartilhamento de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas, proporcionando às(aos) estudantes formas de “aprendizado significativo que lhes conduza a uma formação mais completa possível, crítica, reflexiva e emancipatória” (Silva; Nunes, 2020, p. 15).

Dessa maneira, concordando-se com Schön (1995), Imbernón (2009) e Freire (2011a), a formação continuada mostra-se enquanto possibilidade das(os) docentes superarem tanto a visão fragmentada da realidade assim como o individualismo em função das ações partilhadas e a liberdade de pensamento e de ações que ultrapassem a visão funcionalista de educação que objetiva a adaptação dos sujeitos ao mundo, sem contestação (isto é, a manutenção do *status quo*). Ela também possibilita a reconstrução de conhecimentos já adquiridos, bem como a produção de novos.

Ainda a esse respeito, Imbernón (2011, p. 50) acrescenta que o desenvolvimento profissional docente trata-se de processo multifacetado, para o qual concorre um complexo conjunto de fatores interligados (como os referidos nos artigos das diretrizes supracitadas). A formação contínua docente mostra-se enquanto possibilidade de reflexão prático-teórica, “reflexão-na-ação” (Schön *apud* García, 1995, p. 62), com troca de experiências entre pares, articulação com e entre projetos de trabalho, estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão e também como processo de inovação institucional.

No entanto, próximo ao prazo para a sua implementação, a Resolução 02/2015 foi primeiramente postergada no contexto político de alteração de governo na esfera federal, com as fortes alterações de rumo político-administrativo que se fizeram sentir também na educação a partir do ano de 2016. É nesse contexto que entra em cena a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em um primeiro momento colocada em atividade por força de

medida provisória¹¹ (MP nº 748/2016), posteriormente aprovada pelo Senado em 2017, e que reconfigura legislações anteriores da educação, inclusive a LDB 9394/96¹².

A BNCC em si não se tratava de assunto novo, inclusive prevista na CF/88, para o Ensino Fundamental, sendo ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do PNE, a partir da Lei nº 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394/1996 (a LDB), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas mesmo assim geradora de bastante polêmica quanto ao viés político, de relações de poder de sua estruturação e as formas com que foi sendo adotada (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020; Nogueira; Borges, 2021; Siqueira; Dourado; Aguiar, 2020; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Claudino, 2023). Cabe destacar que a BNCC possui suas ramificações estruturantes, como a BNC-Formação (2019), a BNC-Formação Continuada (2020) e a BNC-Diretor Escolar (2021).

No primeiro ano do governo Bolsonaro, em 2 de julho de 2019, a Resolução nº 1 postergou novamente, até dezembro daquele ano, a data para a implementação da Resolução 02/2015. Em 20 de dezembro foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, revogando a Resolução 02/2015. Ou seja, trata-se de novas diretrizes para a formação docente ao constar que a nova Resolução “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)” (Brasil, 2019, p. 1, grifo nosso).

Por ter a formação inicial como foco, a formação continuada é mencionada apenas em duas passagens, no art. 6º do Capítulo II (Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente):

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 (*ibid.*, p. 3).

¹¹ Medida provisória é um instrumento com força de lei, editado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência, tendo efeito imediato, mas que precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional para se transformar em lei ordinária. Trata-se de uma ferramenta que permite ao chefe do Executivo legislar sobre determinadas matérias que não podem esperar pelo processo legislativo comum (Brasil, n.d., n.p.). Disponível em: [Medida Provisória — Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/medidas-provisoria). Acesso em: 04 out. 2023.

¹² A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, "Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, [...]" (Brasil, 2017a, n.p.).

Ou seja, o exposto em relação à Resolução 02/2015 como avanços nas diretrizes voltadas para a formação continuada e valorização de profissionais do magistério foi, ao menos por ora, suprimido pela BNC-Formação; ou nas palavras de Freitas (2020, p. 1), “um retrocesso em relação às atuais DCNs de 2015 [...]”. Desse modo, ficou-se no aguardo de novo documento com diretrizes que tratassem especificamente da formação continuada (no caso, a BNC-Formação Continuada), tendo-se em vista que, em resposta anteriormente apresentada face a questionamentos a respeito desse vácuo normativo, foi argumentado que “a formação continuada de professores da Educação Básica apresenta uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução) por parte deste CNE” (Brasil, 2019 *apud ibid.*).

Em linhas gerais, enquanto não fossem divulgadas as novas diretrizes em questão, a formação continuada e valorização de profissionais em exercício do magistério ficaria paralisada, dado o limbo normativo em que foi colocada. Mesmo assim, seria possível se ter noção do que poderia vir ao tomar por análise a BNC-Formação Inicial e a BNCC, tendo em vista serem partes normativas sequenciais do mesmo projeto de educação.

Freitas (*ibid.*, p. 2) destaca que a nova redação dada ao art. 62 da LDB nº 9394/96, em seu § 8º (incluído pela lei nº 13.415, de 2017), determina que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2023b, p. 47), isto é, terão de se ajustar em função desta, “[...] retirando das Universidades a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas” (Freitas, *loc. cit.*).

Determinação essa destacada pela autora que é similar ao constante no parágrafo único do art. 1º da BNC-Formação:

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) (Brasil, 2019, p. 2).

Claudino (2023, p. 110) aponta que a centralidade na BNCC dos presentes dispositivos legais enquanto referencial:

[...] tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, valorizam tão somente as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional, esvaziado, assim, da práxis pedagógica (alinhamento da teoria e da prática), dos currículos dos cursos de formação de professores, tendo por foco somente o ensino em sala de aula.

Observando-se contextualmente a estrutura exterior a que um objeto de análise, de estudo historicamente sempre está relacionado (Freire, 2011b, p. 129), Nogueira e Borges (2021, p. 200) complementam que:

Essa retirada é prova que os interesses neoliberais demarcam o contexto brasileiro desde as reformas educacionais dos anos 90 e, eles têm se acentuado cada dia mais, pois a reafirmação dos seus pressupostos está por todos os cantos, descaracterizando, e protelando, propostas progressistas.

Ademais, a BNC-Formação se mostra alinhada (Freitas, 2020.; Nogueira; Borges, 2021) aos objetivos de eficácia e alcance de competências, articulações essas que dizem respeito diretamente à formação continuada, tendo em vista que acaba por fazer com que esta seja espaço de preparação docente para tais fins, como compensação de sua formação inicial, de separação da teoria-prática (a práxis), enfim, “torna a formação continuada algo supérfluo na formação docente” (Nogueira; Borges, *ibid.*, p. 200).

Em 2020, é lançada a Resolução nº 01, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), sendo constituída de 16 artigos e em anexo um quadro com os 3 eixos norteadores das dimensões relativas ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissionais, em consonância com a BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 02/2019), sendo ambas legislações complementares para a efetivação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 02/17 e Resolução CNE/CP nº 04/18).

A articulação entre a Resolução 02/2019 e a Resolução 01/2020 é tamanha que chegam mesmo a se ecoarem. A análise que se faz para a primeira pode-se, então, ser aplicada à segunda, como nos artigos 3º e 4ª da BNC-Formação em que se tem as competências das(os) estudantes dos cursos de licenciaturas.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

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. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim

discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Claudino (2023, p. 111) nos ajuda a interpretar que o projeto de formação docente explicitado na Resolução 02/2019 reforça a ideia de “um projeto de formação retrógrado, pois instrumentalista, tecnicista, ao fortalecer o discurso das competências e insistente na visão tecnicista da educação”. A autora complementa o entendimento ao relacionar que as DCN para Formação Continuada de Professores nº 01/2020 apontam que:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: **foco no conhecimento pedagógico do conteúdo**; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação; e **coerência sistêmica** (*ibid.*, grifo nosso).

Como já mencionada a consonância entre as Resoluções em questão, no art. 3º da BNC-Formação Continuada são previstas as mesmas competências gerais que constam na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (*loc. cit.*).

O fundamento das normativas em questão se dá em um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas(os) docentes através do processo de formação tanto inicial quanto continuada alinhada à BNCC e que:

[...] tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional (ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2020, p. 2).

Trata-se, pois, de projeto de busca pela eficácia em função do que é preconizado quantitativamente por avaliações externas de larga escala (Nogueira; Borges, 2021, p. 42). A qualidade educacional é estreitada a performatividade de metas de indicadores numéricos.

Ainda sobre as implicações formativas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2020, p.2) complementa que:

[...] não são levadas em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.

Como observado pela linha de raciocínio desenvolvida nas Resoluções BNC em questão, existe uma concepção formativa atrelada a ensinar os professores a fazer, com “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” (Brasil, 2020, p. 5), nesse caso, a BNCC. Tal qual a BNC-Formação, o foco está na prática de ensino, associando a formação continuada a um processo de aprimoramento dos conhecimentos e técnicas de ensino, tendo como premissa a reflexão centrada na prática, secundarizando, como mencionado anteriormente pela ANFOPE (*op. cit.*, p. 2-3), o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática, enfatizando “o caráter padronizador e o controle da formação continuada”. Vide o disposto no art. 5º da Resolução 02/2017, a BNCC:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017b, p. 5, grifos meus).

Dentre os aspectos problemáticos relacionados à formação, Magalhães (2019, p. 186) destaca a desarticulação da relação teoria e prática como uma forma de cindir o trabalho docente e os conteúdos da área de conhecimento, resultando na alienação docente e na sua culpabilização pelas mazelas da educação. Diniz-Pereira (2021, p. 69) complementa ao denominar as mudanças em curso nas políticas educacionais brasileiras como “retrocessos” sobremaneira às reformas curriculares referentes à formação do professorado com vistas à adequação à BNCC. O autor aponta que há como marco regulatório para formação docente

uma linguagem economicista associada à lógica de mercado cujo foco é a ideia “simplista e absurda de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implementação da BNCC” (Diniz-Pereira, 2021, p. 65). Assim como na Resolução CNE/CP nº 2/2019 a que se refere o autor, tem-se por continuidade na Resolução CNE/CP nº 01/2020 “a extirpação da sólida formação teórica e interdisciplinar, e da unidade teoria-prática, supervalorizando a prática e aplicabilidade da BNCC” (Claudino, 2023, p. 116).

O que está em questão é o que foi colocado por Paulo Freire (2005, 2011a) a respeito da relação entre educação e processo de humanização: de um lado, a educação bancária; de outro, a educação problematizadora.

Na educação bancária há duas figuras distintas: o professor, que é o detentor do saber, e o aluno é aquele que não possui conhecimento, necessitando ser nutrido¹³ de conhecimento pelo professor. A educação nessa concepção é ato de depósito, como nos bancos financeiros, havendo nela clara distinção entre a figura que sabe e a que não sabe, a alienada. Por essa perspectiva, a educação está a serviço da desumanização, do mero treino de repetição, enquanto algo mecânico “por meio das aulas verbalistas e dos métodos de avaliação do conhecimento [...] da proibição do pensar verdadeiro” (*id.*, 2005, p. 73).

A educação por parte daqueles que se comprometem com a libertação não se baseia no entendimento das pessoas como seres “vazios” a que outras pessoas detentoras de saberes os “encham” de conteúdos, mas na concepção das pessoas enquanto “corpos conscientes”, e com consciência enquanto consciência intencionada ao mundo (*ibid.*). Freire (2011b, p. 126), dá contornos como sendo sujeitos conscientes de sua inserção histórica no mundo, isto é, inserção ativa. Não há, pois, como ser a educação de depósito de conteúdos, mas a de problematização pelos sujeitos em suas relações com o mundo (Freire, *op. cit.*, p. 76).

Parte do histórico de legislações de educação básica voltadas para a formação continuada de docentes aqui apontadas retrata a problemática da descontinuidade sobre educação no Brasil, em que Saviani, (2008, p. 7) nos ajuda a ter dimensão que:

No que se refere aos limites da política educacional brasileira, haveria muitos aspectos a considerar [...] as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à história que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública e à descontinuidade também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se, na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à

¹³ A etimologia da palavra aluno se origina do latim *alumnus*, que significa literalmente afilhado, no sentido de criança de peito, lactente (Aluno, n.d.). *Alumnus* é o particípio substantivado do verbo latino *alere*, cujo significado é fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer, etc. (Houaiss; Villar, 2009, p. 109). A ideia do termo, pois, é de que aluno é aquele que é nutrido, alimentado de conhecimento por alguém.

educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual começando da estaca zero e promovendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

Assim, não tem como pensarmos sobre formação docente (inicial ou continuada), seus aspectos, relevância, impasses, possibilidades, etc. sem ter em vista o que é macroestrutural, as políticas estruturantes para a educação e seus agentes.

Além dos aspectos estruturantes, cabe a indagação se basta a existência de legislações e afins voltadas à formação continuada docente para que esta ocorra de fato. Há de se colocar em perspectiva também questões relacionadas à realidade material das instituições escolares, as condições laborais encontradas pelas(os) professoras(es), bem como a disposição destas(es) em participar de formações. No item a seguir, serão abordados aspectos nesses sentidos em relação à formação continuada.

3.4 Questionamentos sobre formação continuada

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão (Nóvoa, 1995, p. 12).

Ainda que se coloque em perspectiva o viés das políticas públicas de formação continuada docente (conforme abordadas no item anterior), cabe atentar que para qualquer situação social que seja não basta a existência de legislação e afins para que a realidade se transforme de imediato e tal qual as prescrições daquela. No caso da realidade educacional do Brasil, ao se estabelecer comparação entre o conteúdo legal e as condições de materialização do processo de ensino e de aprendizagem nota-se descompasso entre ambos em função principalmente das condições que deixam muito a desejar em termos de estrutura material, laboral e profissional do sistema público escolar (Almeida, D., 2011, p. 59).

Entre o que está nas legislações e a realidade educacional brasileira há um abismo para que ocorra a efetivação pedagógica qualitativa desejada, isto é, a realidade educacional no Brasil mostra-se como uma representação deturpada das políticas públicas educacionais, principalmente em relação à educação básica, muito em função do sucateamento do sistema público de ensino, o que se torna barreira ao adequado desenvolvimento pedagógico e que é causa e efeito das precarizadas¹⁴ condições de trabalho escolar (*ibid.*).

¹⁴ Com base no raciocínio de Freire (2011b) de que os sujeitos e seus objetos materiais e imateriais são históricos, isto é, constituídos nas relações sociais e não definitivos, dados por simples determinismo, fatalismo da imutabilidade de serem porque são, assim sempre foram e assim sempre serão, ao se fazer uso do adjetivo precarizadas para se referir às condições de trabalho escolar, busca-se evidenciar o caráter histórico da educação enquanto objeto de relações sociais influenciado, pois, pelo contexto de sociedade em seus valores vigentes, ao

Depreende-se, pois, que a realidade estrutural precarizada que o(a) professor(a) encontra em seu local de exercício profissional torna fator limitante ou mesmo impossibilitante para a formação continuada qualitativamente crítica que queira e precise desenvolver. Como resultado ante diversas barreiras materiais, também se dá a desmotivação para professoras e professores darem continuidade à sua formação profissional e pessoal na perspectiva de desenvolvimento pedagógico. Isto é, podem até participar de programas de formação continuada, porém mais na perspectiva de se atenderem requisitos burocráticos para progressão salarial na carreira (França, 2019, p. 186).

Outro elemento a ser destacado sobre o abismo entre o prescrito nas legislações para a formação continuada e a realidade educacional, está em relação à situação laboral com que as(os) docentes se deparam. Vide, por exemplo, o fato de ainda serem comuns situações nas instituições escolares em que professoras e professores lecionam disciplinas diferentes da qual possuem formação¹⁵, contrariando o princípio da adequação da formação docente, o que possui dupla face nociva: por um lado, a fragilização da profissionalização da categoria e, por outro, as consequências negativas para o aprendizado das(os) estudantes (Nascimento, 2017, p. 28). Afinal, o ofício de lecionar não se reduz a aspecto técnico (o saber-fazer), de habilidade e competência de transmissão de conteúdo - conforme abordado em itens anteriores a respeito do viés profissional e político de formação e atuação docentes.

Ainda quanto à estrutura laboral, há de ser observada como se dá a carga de trabalho das(os) docentes, não somente em relação à carga-horária, pois esta é quantitativa e não se mostra plenamente reveladora da qualidade de trabalho desenvolvido.

Tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoroamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.). Esses diferentes elementos de análise sugerem, portanto, que as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo. Contudo esse agravamento e essa complexificação não se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da

invés do uso da palavra precárias, que carrega consigo a conotação fatalista de que as condições de trabalho na escola pública são precárias por natureza, pela genética da escola ser pública, e por isso imutáveis.

¹⁵ Conforme o Censo Escolar 2020 (Brasil, 2021, *passim*), nenhum índice de adequação da formação docente passa de 84% em qualquer das etapas e fases da educação básica, estando o pior em 31,3% (Língua Estrangeira, ensino fundamental anos iniciais). Quanto à disciplina de Geografia, os índices de adequação são de 59,7% no ensino fundamental anos finais e 75,4% no ensino médio. Ademais, deve ser observado que esses índices revelam a média nacional, ou seja, há diferenças regionais, o que faz com que haja realidades locais em que os índices sejam muito acima ou muito abaixo que os apresentados acima. O documento em questão traz mapas com indicadores regionalizados.

atividade profissional: os professores estão mais enquadrados [...] (Tardif; Lessard, 2008, p. 158).

Face o colocado pelos autores, aliado a pesquisas de autoras(es) como, por exemplo, França (2019) e Lima (2021), constata-se cansaço, até mesmo exaustão física e mental, falta de tempo em que as(os) docentes não conseguem lidar com a carga de demandas laborais e, conseqüentemente, desmotivações diversas, dentre as quais a de participarem de momentos formativos.

Outro aspecto que aumenta a desmotivação docente em participarem de cursos de formação continuada ofertados - via secretarias de ensino, por exemplo - é o fato de muitos nestes cursos ser ignorado o cotidiano com que se deparam as(os) professoras(es) nas escolas (Lima, *ibid.*, p. 24), isto é, os organizadores não perguntam previamente sobre a realidade vivenciada pelas(os) professoras(es) para elaborarem os cursos. Dessa forma, o desinteresse em fazer parte dessas atividades formadoras torna-se crescente, pois as questões abordadas já não dizem respeito a conteúdos e formas que interessam e são de fato necessários às(aos) professoras(es). França (*op. cit.*) em sua pesquisa-ação a partir de relatos de professoras(es), aponta a distância das instituições promotoras das políticas públicas de formação em relação ao cotidiano, da realidade escolar e das necessidades e emergências apresentadas pelas(os) professoras(es), no que Giroux (1997, p. 159 *apud ibid.*, p. 152) esclarece que “os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino, quanto a seus estudantes”.

Além da falta de atenção na elaboração de temas e propostas formativas, especialmente ante as necessidades das(os) docentes, uma das características dos processos formativos dessa natureza é o pouco tempo de duração, como *workshops* e afins.

Ainda segundo França (*ibid.*), nota-se, sobretudo, a extrema dificuldade ou mesmo impossibilidade de tempo para a realização desses cursos face à extensa carga de trabalho, assim como de autorização para as(os) docentes se distanciarem de suas atividades laborais para que participem desses processos formativos. É o que foi identificado pelo autor a partir de relatos docentes:

Quando tem algum projeto, geralmente, eles não querem te liberar de seu horário de serviço e, como geralmente você já está cheia de horário de serviço, você não quer mais um horário nos sábados. Você não quer assumir um compromisso fora do seu horário, [...] (professora Assunção). [...] É o caso que acontece na Secretaria [SEE], quando vamos fazer um curso é um dia só, pronto e acabou. Professor não pode sair de sala de aula, então, na verdade, tem que ser passado muito rápido. Então, quer dizer, tem uma construção, principalmente, pensando no caso da formação do profissional, nesse caso. [...] Então acabam que até mesmo os cursos, que são assim, digamos, de reciclagem para os professores, eles ficam meio que perdidos (professor Montevideú) (*ibid.*, p. 175; p. 172).

O que se pode inferir a partir desses relatos é o fato da precarização laboral docente também ser promovida diretamente pelo próprio Estado. Ademais, uma palavra da fala do docente entrevistado revela uma perspectiva problematizadora sobre a natureza dos cursos oferecidos: reciclagem, que é comumente utilizado em muitas propostas de formação continuada, transmitindo a ideia do público-alvo ser um profissional obsoleto e que, portanto, precisa sempre se atualizar, se reinventar, em função de novas designações sociais, políticas, tecnológicas, etc., que recaem sobre o ser e fazer profissional docente. Isto é, reciclar-se para adaptar-se às novas e sempre renovadas propostas educativas instituídas quase sempre “dentro das alternâncias das agendas dos projetos governamentais” (França, 2019, p. 171).

Considerando a profissionalização docente e a capacidade íntima dos professores de articular, desenvolver seu trabalho, na organicidade e vivacidade de seu ofício, o termo reciclagem exprime e reforça a condição mecanicista, produtivista e instrumental, presente nesses pretensos cursos de formação continuada institucionalizados (Arroyo, 2017, *apud ibid.*, p. 172).

Por outro lado, pesquisas junto a docentes realizadas por Lima (2021, p. 25) apontam a predileção destes por ações formativas ofertadas que favorecem a troca de experiências com outras(os) professoras(es), dinâmicas e metodologias que possibilitam a sua participação. A justificativa delas(es) pela preferência por esse tipo de formação continuada é que dessa forma se oportuniza a contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica, dinamizando, ampliando seus conhecimentos pedagógicos e pessoais ante a convivência, partilha e postura de outros profissionais educacionais.

Propriamente a respeito dos muitos cursos formativos que vêm sendo ofertados, “o Estado busca responder minimamente às necessidades e anseios do setor educacional, o que tem gerado insatisfações quanto aos meios e fins da educação, responsabilizando os professores pelos resultados produzidos, nesse processo” (Almeida, D., 2011, p. 60), afinal, o Estado “faz a sua parte” ao disponibilizar os cursos. A respeito dessa questão conflituosa sobre os resultados esperados que recaem sobre as professoras e os professores, Tardif (2006, p. 114-115) destaca que:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêm-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

Devendo nunca ser negligenciada a questão de se ter em vista a perspectiva formativa conforme o contexto maior em que a educação está inserida, no que a partir dos cursos ofertados e como são ofertados e as respostas de público-alvo a respeito verificadas nas pesquisas mencionadas, Evangelista e Shiroma (2004, p. 535 *apud* Magalhães; Azevedo, 2015) nos ajudam a problematizá-los ao levantarem a hipótese de que, de acordo com a ideologia das políticas de formação de professores:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

Vê-se, portanto, que a formação continuada de professoras e professores é uma questão complexa e problemática no contexto educacional da sociedade brasileira, visto haver um conjunto de fatores de ordem social, política, econômica, cultural, psicossocial, pessoal, entre outros, implicados nesse processo e que repercutem nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na qualidade da educação.

A formação docente é um assunto que vem sendo bastante discutido, além de ser objeto de várias políticas públicas e motivo de grandes preocupações também para quem faz pesquisa sobre educação inclusiva, tema abordado sob diversos aspectos no capítulo seguinte.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES

A Geografia é reconhecida como área do conhecimento que desempenha papel essencial na compreensão da organização e das transformações do espaço, devendo esse trabalho de leitura de mundo ser iniciado logo nos primeiros anos da educação básica (Callai, 2005). Ademais, ao proporcionar às(aos) estudantes situações de aprendizagem mais próximas da zona de interesse delas(es), o(a) professor(a) lhes abre possibilidades de transformarem o que lhes foi apresentado. Conforme Cavalcanti (2012, p. 45), ensinar Geografia é a abertura de espaço para a mediação dos saberes científicos com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino (docentes e estudantes).

Mostra-se primordial, pois, a permanente disposição para ressignificação do saber-fazer nas aulas de Geografia, tendo em consideração e articulando saberes geográficos e pedagógicos também em relação ao contexto empírico da(o) estudante, assim como suas nuances e especificidades de aprendizagens.

Quando se trata de estudantes com deficiência, se as metodologias nas aulas de Geografia se dão de modo padronizado, isto é, ao não serem levadas(os) em conta as(os) estudantes em suas especificidades de aprendizagem, foge-se ao que é prescrito em documentos oficiais sobre educação inclusiva, como é o caso do artigo 59 da LDB.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 2023b, p. 43).

Outro documento de relevância para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, de 1994, do qual o Brasil é signatário e no qual consta que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, n.p.), devendo-se através da mediação se trabalhar com modos de ensino que lhes despertem pensamento crítico sobre a realidade, respeitando as suas limitações à autonomia.

Para tanto, o mesmo documento preconiza que “deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino” (*ibidem*) sempre que se mostrar necessário. Ou seja, é imprescindível atenção à sua formação profissional, tanto a inicial como a continuada para que, deste modo, o(a) professor(a) desenvolva a aprendizagem de

suas(seus) estudantes, atingindo os objetivos quanto ao progresso delas(es), além de estar se aperfeiçoando constantemente como profissional (Oliveira, 2012, p. 101).

Cabe destacar que perspectiva essa de modificação de metodologias em sala de aula (assim como das propostas pedagógicas dos sistemas educacionais como um todo) sempre que necessária conforme a especificidade da(o) estudante rompe com o entendimento nem tão antigo ou superado de que a(o) estudante é que deve se adequar à escola.

A formação profissional para a educação inclusiva, entretanto, não é garantia da(do) docente adotar medidas mais inclusivas em suas práticas, pois também estão envolvidas questões de ordem laboral, tanto em relação a recursos materiais, quanto de suporte pedagógico da escola e do sistema de ensino, como é o caso de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que auxiliam na eliminação de diversas barreiras existentes, como a comunicacional e a adequação pedagógica, por exemplo (Mantoan, 2015, p. 39-40). Ou seja, as condições de trabalho são fatores para a motivação ou desmotivação docente também no que diz respeito a práticas inclusivas de ensino.

Ainda segundo Mantoan (*ibid.*, p. 66), para que não se suponha que práticas inclusivas dependem unicamente do(a) professor(a), um ensino de qualidade se dá a partir das condições de trabalho pedagógico que envolve formação de redes de saberes e relações, que se entrelaçam de maneiras imprevisíveis para se chegar ao conhecimento, assim como as ações educativas estão orientadas na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todas as pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente (familiares, comunidade escolar), atendendo às necessidades, interesses e capacidades de todos, sem discriminações, categorizações ou exclusões.

Assim, no presente capítulo visa-se abordar o ensino geográfico, quanto ao contexto de potencialidades e desafios que se lhe apresenta, especialmente face à educação inclusiva de estudantes com deficiência. Educação inclusiva que também será objeto de análise mais detida em diversos aspectos como o conceitual, o de legislações, assim como os desafios populacional e os relativos à sua efetiva implementação nos espaços escolares.

4.1 Ensino de Geografia na contemporaneidade: contexto, desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva

Por meio da Geografia [...] podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas (Callai, 2005, p. 245).

O ensino de Geografia tem papel essencial no auxílio da formação de toda(o) cidadã(ão), afinal, possibilita o desenvolvimento de maior compreensão da realidade ao estudar com o espaço produzido socialmente. Callai (2005, p. 245) aponta que a leitura do mundo em sua dinamicidade é tão importante quanto a leitura da palavra e nesse sentido a Geografia se mostra primordial como área do conhecimento.

O desenvolvimento de habilidades como observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões e fazer sínteses do espaço de vivência possibilita a leitura de mundo e do lugar em suas contradições; ou seja, diz respeito a dimensões do aprendizado geográfico.

Logo, a vivência das(os) estudantes e seus conhecimentos precedentes devem ser valorizados e levados em conta no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, é através da realidade dos sujeitos que os conteúdos de aprendizagem são melhor assimilados, não sendo diferente na Geografia.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. [...] Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores (Cavalcanti, 2012, p. 45).

O ensino geográfico é relevante nas discussões e análises da realidade atual por se tratar de disciplina educacional que tem como foco principal as dinâmicas sócio-espaciais, sendo, pois, essencial para a formação dos sujeitos ao proporcionar melhor entendimento e análise crítica dos espaços observados.

Quando o aluno consegue associar uma disciplina escolar, como a geografia, à sua realidade, esta passa a fazer sentido e ter importância para ele. Sem a contextualização adequada dos conteúdos a disciplina em questão continua a ser apenas mais uma matéria escolar sem sentido e sem aplicação. Descaracterizar a disciplina, dissociando-a da vivência do aluno é simultaneamente descentralizá-la de seu *core* e impossibilitar ao educando uma leitura de mundo capaz de situá-lo na realidade que o cerca (Almeida; Rocha; Peixoto, 2013, p. 106).

Nesse ponto em que o conhecimento geográfico deve ir se edificando na prática cotidiana das(os) e pelas(os) estudantes e docentes, o ensino de Geografia não pode se encerrar na transmissão de conteúdos prontos e acabados, ou seja, na perspectiva de assimilação passiva, afinal:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades

cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços mais amplos (Cavalcanti, 2002, p. 33).

Embora ainda fundamentada em modelo tradicional de ensino, que comumente restringe o desenvolvimento do conhecimento geográfico, a Geografia tem passado por várias mudanças, sendo que muitos desafios surgiram, continuam e continuarão surgindo ao longo de seu processo.

Ao mesmo tempo em que é nítida a importância do conhecimento geográfico e do ensino de Geografia no mundo contemporâneo percebe-se também que ainda são marcantes os problemas enfrentados por essa disciplina, principalmente no tocante à superação do rótulo de matéria decorativa, marca de um ensino de base tradicional caracterizado pelo método descritivo, por procedimentos didáticos baseados na memorização, pelo estudo dicotômico/fragmentado das paisagens naturais e humanizadas, pela produção de livros didáticos puramente conteudísticos, com viés ideológico e alienante (Oliveira, 2012, p. 4).

O ensino tradicional vai de encontro ao processo (ainda que lento) de renovação no entendimento sobre a educação escolar, em que o objetivo não se restringe ao ensino de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências e habilidades, colocando a necessidade de se repensar o ensino geográfico, na perspectiva que seja significativo para o sujeito aprendente ao invés da visão mecanizada proporcionada pelo viés tradicional de ensino.

Qualquer transformação que seja no processo de ensino requer da(o) profissional maior desenvoltura no exercício da docência, acarretando-lhe, de certo modo, mais trabalho, afinal ela(e) precisará de mais preparo para desenvolver suas funções didático-pedagógicas de modo mais satisfatório. Esse fato implica em constantes capacitações, acréscimo de estudos, maior compreensão sobre a realidade, uma vez que os fluxos de informações estão cada vez maiores e a(o) docente tem que saber o melhor modo possível de como utilizá-las. Lana Cavalcanti (*op. cit.*, p. 21) afirma que:

[...] o processo de formação de professores visa, nessa perspectiva o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes permitam meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação que permita a articulação entre teoria e prática de ensino.

Acrescentam-se outros aspectos a serem observados. O primeiro diz respeito ao fato das práticas tradicionais, de caráter decorativo, no ensino geográfico estarem diretamente relacionadas à formação docente. O segundo aspecto é que não raro as condições laborais são impeditivas para o desenvolvimento de aulas mais significativas para as(os) estudantes. O resultado é que ao exigir respostas que primam pela memorização desmotiva a participação discente em aula, ocasiona desinteresse em aprender Geografia na medida em que reforça o caráter enfadonho atribuído à disciplina (Almeida; Rocha; Peixoto, 2013, p. 107).

Considerando-se que tais aulas trazem pouco ou nenhum resultado para as(os) estudantes de forma geral, para aqueles com algum tipo de deficiência a situação se torna mais grave.

O ensino geográfico na perspectiva da educação inclusiva para PCD se depara com desafios diversos, que vão desde a formação de suas(seus) professoras(es) até a prática do ensino na sala de aula, sendo que a dimensão desses desafios são ainda maiores quando se tem em vista que cabe à(ao) docente trabalhar diretamente com a formação cidadã das(os) estudantes.

Na prática do ensino de Geografia, o principal desafio se dá quanto a metodologias para se desenvolver com estudantes com deficiência. Não raro, as unidades escolares apresentam carência de recursos adequados para pleno desenvolvimento do trabalho didático de Geografia, o que amplia as dificuldades das(os) professoras(es) em seu exercício profissional.

É indispensável que ocorram mudanças e adaptações tanto da sala de aula quanto do ensino, eminentemente em relação aos materiais didáticos tais como os livros, mapas, jogos, computadores, etc., além da já mencionada formação (inicial e/ou continuada), que tem implicações na postura docente e sua prática pedagógica, englobando-se flexibilidade, respeito, motivação, criatividade.

O ensino geográfico na educação inclusiva deve propiciar à(ao) estudante tanto compreender quanto analisar o meio circundante, tendo em vista que este sujeito se depara com várias barreiras que lhe são impostas cotidianamente nas mais diversas situações: desde um deslocamento pela cidade, até o acesso a um ensino de qualidade, voltado às suas especificidades. Na prática de ensino, o(a) professor(a) precisa ter o cuidado em adaptar os conteúdos à realidades vivenciadas por estas(es) estudantes.

Aprender a reproduzir o conteúdo oficial a ser ensinado é importante para todo e qualquer aluno, mas aprender a pensar sobre os sentidos de orientação e localização espacial, a partir das condições em que se vive, é algo fundamental para a sobrevivência. Tal perspectiva é que deve instigar as escolas e os professores a não apenas ter que ensinar um conteúdo instituído como único, mas criar a partir do que os alunos deficientes trazem de experiência espacial cotidiana, outros conteúdos e informações necessários para ler o mundo a partir do lugar em que se encontram (Vieira; Ferraz, 2015, p. 6).

Outra particularidade a ser destacada é quanto às pesquisas relacionadas a ensino de Geografia para estudantes com deficiência.

Ao se fazer busca em sites de banco de dados de publicações acadêmicas (BDTD, Capes, SciELO-Brasil, etc.) e consulta bibliográfica, o tema mais frequente relaciona-se a

ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual. Esse aspecto é compreensível, na medida em que a Geografia é uma área do conhecimento pautada pela lógica visual de leitura do mundo, surgindo, por conseguinte, a necessidade de confrontar o desafio das(os) professoras(es) em terem que aprender com suas(seus) estudantes como proceder na elaboração de outros sentidos geográficos; afinal, a aprendizagem humana não ocorre por único método exclusivamente, mas por variados caminhos bem amplos e em variadas tentativas, em que ocorrem acertos e erros.

Por conseguinte, evidencia-se a necessidade de se dispor de variados recursos lúdicos enquanto elementos de mediação pedagógica que possibilitem a melhora não somente dos processos de significação como também de aprendizagens múltiplas e sua aplicabilidade cotidiana. Ou seja, não existe procedimento padrão de estratégia adequada de ensino para a aprendizagem, inclusive a geográfica.

Em Rosângela de Almeida (2011a, 2011b), há trabalhos que versam sobre atividades com cartografia na educação básica com estudantes com deficiência, como, por exemplo, quanto aos desafios de “ser cego e viver num mundo visual” (*id.*, 2011b, p. 111), elencando-se fundamentos teóricos sobre a cartografia tátil, bem como exemplos de materiais como maquetes táteis, dispositivos sonoros, aulas com uso de Mapavox¹⁶ e de objetos diversos para se abordar escala, orientação, altimetria, etc., assim como a questão dos procedimentos metodológicos.

Ainda que pudessem ser entendidos como manual de exemplos a serem reproduzidos, o foco desses trabalhos está sobre a importância da pesquisa, do desenvolvimento e da aplicação da linguagem a ser utilizada (no caso, a gráfica tátil ou gráfica tátil e sonora) no que diz respeito não somente a técnica e materiais, mas à especificidade da deficiência visual (quanto à tipologia, pois há diferentes tipos de deficiência visual¹⁷, assim como graus, intensidades).

Essa perspectiva remete ao aspecto docente não enquanto replicador de fórmulas prontas (Imberón, 2009, p. 35), independentemente das especificidades da realidade com que o(a) professor(a) se depara (isto é, como se todas as demandas educacionais de cada tipo de deficiência fossem as mesmas, como se as condições laborais e de materiais fossem similares e favoráveis), mas quanto ao protagonismo docente enquanto pesquisador(a) a partir

¹⁶ Em linhas gerais, trata-se de programa de computador que possibilita incluir dispositivos sonoros em maquetes, mapas, globos terrestres, etc.

¹⁷ Freitas, Ventorini e Borges (2011, p. 111) discorrem não somente sobre a diferença entre pessoas cegas e pessoas com baixa visão, como também sobre a existência de diferenças em cada um dos tipos. Como exemplo, quando se fala em cegos, imagina-se “um sujeito que vive em completa escuridão”, quando, na verdade, pode haver algum tipo e grau de “visão funcional”.

da realidade que vivencia profissionalmente, com seus desafios particulares e a sua capacidade de elaboração de propostas pedagógicas e didáticas. Observa-se também que esse protagonismo não deve ser isolado, relegando-se o fardo individualmente à figura docente, mas que haja todo o envolvimento pedagógico de demais profissionais escolares, bem como de familiares e comunidade escolar (Imbernón, 2009, p. 35).

Cabe enfatizar que quanto maior a diversidade de estudos partilhados e discutidos, maior tende a ser a compreensão e o aprimoramento do ensino geográfico para estudantes com deficiência. A necessidade de estudos e pesquisas a respeito de práticas de ensino inclusivo de Geografia mostra-se como realidade a criar possibilidades às(aos) professoras(es) do desenvolvimento de trabalho de qualidade e de estímulo para as(os) estudantes com deficiência e que promova de fato a inclusão desses sujeitos no ambiente escolar, assim como na sociedade de modo geral.

No item a seguir se deterá mais especificamente quanto à educação inclusiva em suas múltiplas dimensões, tanto conceitual, sua evolução histórica, como é abordada em documentos normativos e legislações, assim como as diferentes barreiras que ainda enfrenta para a sua implementação.

4.2 Educação inclusiva: contextualizações, parâmetros legais, desafios e questionamentos

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2015, p. 16).

A educação inclusiva se define como espaço não só de convivência entre sujeitos com as mais diversas diferenças, mas também do ensino e do aprendizado com as diferenças, a partir delas em suas particularidades de tipos, modos, ritmos, valores (sociais, culturais, filosóficos), potencialidades, desafios, etc (Lustosa, 2021, p. 73). Ou seja, quando se fala de educação inclusiva não se fala exclusivamente de pessoa com deficiência (PCD), mas TAMBÉM de pessoas com deficiência, assim como de todas as demais diversidades de sujeitos existentes na sociedade. Nessa concepção de educação, a escola não deve estabelecer modelo, padrão de estudante idealizada(o) a fazer jus a integrar o seu espaço (Mantoan, *op. cit.*, *passim*), isto é, o sujeito dito normal, aquele que corresponde à norma dominante.

Antes, há de se observar que a discussão acerca das pessoas com deficiência vem passando ao longo do tempo por alterações quanto às terminologias, o que é revelador do

contexto de mudança de concepções da sociedade a respeito do público em questão. No decorrer do século XX, no Brasil, termos como inválidos, incapacitados, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais foram utilizadas inclusive de forma oficial, sendo ainda possível verificar sua presença, como no caso da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e várias leis posteriores (Maciel, 2020, p. 62).

Entretanto, tais terminologias são problemáticas em função de valores que são evidenciados ou invisibilizados a respeito do público que busca definir. É o caso do termo *peessoa portadora de deficiência*, que imputa à pessoa a responsabilidade da ação do verbo portar, como se ela carregasse consigo a deficiência enquanto objeto, um detalhe agregado à pessoa e não uma condição permanente, que faz parte de sua condição de existir. Também o termo *peessoas especiais*, pois “especiais” trata-se de uma “simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O ‘especial’ não é predicativo exclusivo das pessoas com deficiência, já que se aplica a qualquer pessoa” (*ibid.*, p. 64).

Embora desde a década de 1990 o termo tido como adequado seja o de pessoa COM deficiência (PCD), pois traz enquanto valor da pessoa “o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um)” (*ibid.*), ainda pairam dúvidas quanto ao que define uma pessoa com deficiência, por mais óbvio que possa parecer sabê-lo.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conduzida pelas Nações Unidas (United Nations), a atual definição de deficiência diz, que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (IBGE, 2023, p. 2).

Trata-se de definição com enfoque à inclusão social na medida em que evidencia as dificuldades materiais e imateriais com que as pessoas com limitações funcionais se deparam, “agravadas pelo meio social no qual vivem em decorrência de barreiras comunicacionais, físicas, normativas ou atitudinais, sem associá-las, exclusivamente, à sua saúde e/ou a uma doença que requer atendimento médico e/ou reabilitação” (*ibid.*).

No sentido de superação de barreiras enfrentadas pela PCD quanto ao acesso e permanência na escola é que se justifica a existência da educação especial e esta diz respeito à adaptação tanto da estrutura física e de equipamentos escolares quanto das metodologias pedagógicas para atender as especificidades de estudantes com deficiência (mental, auditiva,

visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, superdotação) para o seu melhor desenvolvimento de socialização e aprendizagem.

Sendo uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior, a educação especial se faz presente no ensino regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma a suplementar os serviços educacionais desenvolvidos na escola. Assim, a educação especial atua na perspectiva defendida pelo movimento da educação inclusiva quando se coloca no viés de ser a instituição escola que tem de se adaptar aos mais diferentes indivíduos em suas particularidades de ser para que haja o desenvolvimento pessoal conforme as potencialidades de cada estudante (Mantoan, 2015, p. 27).

O AEE é direito assegurado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, cuja orientação se dá a partir de compromisso assumido pelo Brasil na Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, de 2006. Esse é um exemplo, entre outros (destacadamente a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, de 1994), do fato de documentos internacionais que tratam da educação inclusiva e dos quais o Brasil é parte orientarem internamente no país o desenvolvimento de normativas, legislações e políticas públicas educacionais.

Embora em uma evolução histórica dentro da perspectiva inclusiva, como no caso do referido PNEEPEI, trata-se de documentos legais cujas bases se pautam “em uma origem da compreensão da Educação Inclusiva com ênfase no âmbito dos direitos humanos” (Lustosa, 2021, p. 23), ainda permanecem desafios diversos à efetivação das obrigações convencionadas nestes dispositivos “e seus desdobramentos de atendimento pela sociedade e seus equipamentos” (*ibid.*).

Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE, em 2023, demonstram as dificuldades persistentes enfrentadas pela PCD quanto ao seu acesso e permanência na escola.

À medida que se avançam as etapas educacionais, o percentual de matrícula de estudantes com deficiência é crescentemente menor que o de estudantes sem deficiência, bem como sua taxa de abandono e evasão escolares ser crescentemente acima deste último público. O resultado é de seus níveis educacionais serem mais baixos que os de pessoas sem deficiência, o que tem relação com menores taxas de empregabilidade e de remuneração da PCD quando comparadas às de pessoas sem deficiência e outros desdobramentos que dizem respeito à sua participação social.

As dificuldades que estudantes com deficiência encontram na escola ainda ocorrem por questões de inadequação de estrutura física e pedagógica (tanto materiais quanto de formação de profissionais educacionais) para atendê-las(os). Dados de 2023 do MEC apontam que menos de 30% das escolas públicas e privadas do país estão equipadas com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que dá suporte ao AEE, e que menos de 6% de professores possuem formação para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com PCD (Andrade; Araújo, 2023, n.p.).

Em relação à formação em serviço para a educação inclusiva, Mantoan (2015, p. 79) constata formas de resistência na medida em que a expectativa habitual de docentes é que a aprendizagem ocorra de modo fragmentado e instrucional, além da separação entre momentos de teoria e de prática. Lustosa (2021, p. 82) destaca que resistências, permanências, não mudanças estão limitadas por questões contextuais nos quais ocorrem as relações sociais.

Entre os contingentes contextuais da docência está o empobrecimento das condições laborais e profissionais, bem como a sua desvalorização social. A estafante jornada de trabalho (de até três turnos para se complementar a renda, bem como a atuação em diversas unidades escolares), a cada vez maior burocratização da atividade docente, inclusive com obrigações que fogem à sua formação (vide o Professor Diretor de Turma (PDT) no Ceará, que realiza atividades muitas vezes mais próprias a profissionais da psicologia e da assistência social) são alguns exemplos de situações que ocasionam a perda do tempo para planejamento de aulas, para estudos contínuos, para a reflexão, do direito ao lazer... impactando negativamente nas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula (*ibid.* p. 86).

Ante a complexidade dos problemas relacionados ao âmbito educacional, toda solução proposta não tem como se limitar à dimensão da transformação didática e pedagógica em sala de aula, devendo-se ter sempre em vista as variáveis política, social, econômica, cultural... envolvidas, entre elas as condições de vida pessoal e profissional docente.

Desse modo, neste capítulo da pesquisa serão abordadas literaturas sobre a pessoa com deficiência em diferentes contextos sociais, a educação inclusiva e a educação especial no Brasil, assim como acerca de documentos jurídico-normativos nacionais que tratam da PCD e seu direito à educação e a relação que eles possuem com o contexto internacional. Dados censitários a respeito de PCD na educação no Brasil e as implicações em outros campos sociais também constituem tópico de abordagem. A complexidade das contingências educacionais que se apresentam para a educação inclusiva igualmente é disposta neste capítulo.

4.2.1 Contextualizações sobre a pessoa com deficiência e a educação inclusiva

Reluto em admitir certas medidas adotadas pela escola para reagir à diferença de todos nós. De fato, elas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente e, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, modelos, padrões (Mantoan, 2015, p. 15).

Como toda questão de direito social, a educação inclusiva atravessou e continua atravessando processos históricos de disputas e por isso mesmo os resultados se revelam enquanto conquistas. Aspecto esse de luta que por si se mostra evidenciador da existência de anulações praticadas pelas sociedades sobre parcelas de si mesmas ao estabelecerem padronizações, rotulações sobre o que é o indivíduo “normal” e, assim, sobre os que não se enquadram no estabelecido, atribuindo-se a estas formas de exclusão e invisibilização, afinal, são os corpos tidos como divergentes.

[...] os conceitos de norma e normalidade, são socialmente estabelecidos pela maioria representada pelo conjunto de indivíduos [...] é esta maioria que estabelece as normas, entendidas estas como aquilo que se observa com mais frequência e com as quais cada qual será contrastado, derivando daí que os indivíduos resultem classificados e etiquetados como normais ou anormais (Fernandes, 2002, p. 33 *apud* Campos; Martins, 2008, p. 224).

Recorre-se a Larrosa e Lara (1998 *apud* Duschatzky; Skliar, 2001, p. 124) para complementar o entendimento sobre “o outro”:

Somos nós que definimos o outro [...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais [...]. A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Cabe destacar que a concepção sobre normalidade e deficiência passou por mudanças ao longo do tempo, ou seja, a perspectiva social a respeito das pessoas com deficiência nem sempre foi a mesma, fixa, mas paralela à evolução das necessidades humanas e à organização das sociedades (Campos; Martins, *loc. cit.*). Assim, denota-se que as concepções de deficiência são construções subjetivas ao invés de uma realidade objetiva, pois são decorrentes “do fato dos indivíduos se inserirem em contextos e sistemas ideo-políticos em que determinadas realidades podem ser consideradas ou não como desvios” (*ibid.*).

Na Grécia antiga, as crianças com deficiência física eram deixadas nas montanhas ou mesmo condenadas diretamente à morte, não se admitindo a sua mera existência, imperando fatores de ordem pragmática, principalmente militar, e religiosa como base desse extermínio (Fernandes, 2002 *apud ibid.*).

No início da Idade Média, na Europa, há períodos distintos de concepções a respeito da deficiência. Na fase inicial (baixa Idade Média), pessoas física e mentalmente divergentes são relacionadas a causas sobrenaturais, bruxaria e feitiçaria, chegando-se a perseguições, julgamentos e execuções ou entendidas como expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às verdades inatingíveis para a maioria (Fernandes, 1994 p. 67 *apud* Corsini; Casagrande, 2018, p. 5) Com a transformação social ao longo do período, contando com a determinante influência da Igreja, passa a ocorrer concepção e atitude de protecionismo em relação à pessoa com deficiência, sob a percepção que se poderia obter a graça divina ao se tratá-la bem. Ocorre aí a fase social de institucionalização da PCD, com a fundação de asilos e hospitais, o que era uma forma de exclusão para que a sociedade não se deparasse com as pessoas com deficiência (Campos; Martins, 2008, p. 224).

A partir da Idade Moderna surgem diferentes estudos a respeito do Homem em outras perspectivas ideológicas que se refletirão nos conceitos sobre deficiência e nas intervenções sobre ela. É o período do Renascimento, em que também se inicia o interesse científico, especialmente da medicina, acerca da pessoa com deficiência. Ainda que persistindo a institucionalização, emergia a preocupação em relação à sua socialização e educação. Porém, imperava a visão patológica sobre a pessoa com deficiência e, conseqüentemente, o menosprezo da sociedade em relação a ela. (Miranda, 2008, p. 30).

É a partir do final do século XIX que se dá o surgimento da escolarização de pessoas com deficiência; mas isso nos chamados países desenvolvidos. Tratava-se, no entanto, de escolas especiais (para deficiência graves) ou classes especiais (para deficiências leves), o que mantinha estudantes com deficiência à parte de estudantes ditos normais. Até meados do século XX, o processo de possibilidade de participação social (entre esta a de educação) às pessoas com deficiência continuava sob a marca explícita da exclusão. A partir dos anos 1970 iniciam-se transformações conceituais e atitudinais no sentido do indivíduo com deficiência passar pela transição de ser entendido como o ser educável para o cidadão de direitos (Campos; Martins, *op. cit.*, p. 230) - como veremos a seguir mais detidamente.

Assim, pode-se verificar que os diferentes modos de se lidar com pessoas com deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento das sociedades.

Quando se fala de fases das concepções e atitudes em relação à PCD deve-se ter em vista que ela não ocorreu de forma homogênea pelo mundo, havendo recortes espaço-temporais específicos conforme as realidades locais. Com relação à história da Educação Especial no Brasil, verifica-se que a evolução do atendimento educacional especial ocorre com características diferentes das observadas em países europeus e norte-americanos -

Canadá e Estados Unidos (EUA). Por exemplo, a fase de negligência ou omissão, observada até o século XVII nos referidos países, no Brasil ela se estende até o início dos anos 1950, embora tenham sido criados o Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atualmente Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), por iniciativa do governo imperial, na cidade do Rio de Janeiro (Jannuzzi, 1992; Bueno, 1993; Mazzotta, 1996 *apud* Miranda, 2008, p. 31). Todavia, essas duas iniciativas se caracterizam como ações isoladas: primeiro, por não se constituir em programa universal, ou seja, era uma medida precária em termos nacionais, pois estava restrita à capital imperial e tendo-se em vista que “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29 *apud ibid.*) nos referidos institutos; segundo, por se restringir às deficiências visuais e auditivas, continuando as demais deficiências excluídas. Por outro lado, deve-se reconhecer o marco que foi a criação das referidas instituições por representarem grande conquista no que diz respeito ao atendimento para pessoas com deficiência e, principalmente, por abrir espaço para a conscientização e discussão sobre a sua educação.

Na década seguinte à Primeira Guerra Mundial, 1950, o Brasil passou por aumento das atividades industriais e, conseqüentemente, aumento da população urbana e a necessidade de mão-de-obra especializada, o que fez com que houvesse reforma educacional influenciada pelo movimento pedagógico Escola Nova, propondo a reestruturação do sistema educacional do país para que se adequasse às mudanças sociais em curso e dar as mesmas oportunidades educacionais a todos. Outra característica do movimento escolanovista foi a penetração da Psicologia na Educação e o uso de testes de inteligência para diagnosticar os deficientes intelectuais¹⁸ e a criação de classes e escolas especiais; foram vários os professores-psicólogos europeus que foram trazidos para oferecer cursos a educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial do país (*ibid.*, p. 32).

Se houve avanço na garantia de acesso de crianças com deficiência à educação pública no Brasil à época, não se deve perder de vista que era pedagogicamente segregadora, contribuindo para a exclusão dos indivíduos considerados diferentes nas escolas regulares.

Se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (Jannuzzi, 1992, p. 92 *apud ibid.*, p. 33).

¹⁸ “A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan- Americana de Saúde (Opas), o termo ‘deficiência mental’ passou a ser ‘deficiência intelectual’” (Sasaki, s.d, n.p.).

Com a criação de salas e escolas especiais, o ensino regular voltado para estudantes ditas(os) normais ficava isento da “incômoda” presença de estudantes com deficiência, especialmente intelectual, que, conforme o entendimento da época, atrapalhavam o rendimento das(os) demais estudantes, sendo que “ainda hoje é possível presenciar esse discurso por parte de alguns pais e até mesmo de professores de nossas escolas”¹⁹ (Miranda, 2008, p. 33).

É nesse contexto social que surgem entidades como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Há de se observar que com a criação e expansão de entidades privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, como as mencionadas, acabava-se por isentar o Estado da obrigatoriedade de ofertar atendimentos a pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

A partir de 1957 é que o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi de fato assumido pelo governo federal em âmbito nacional por meio de campanhas, tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.) (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (C.N.E.R.D.V.) (1958), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (1960), com ampla expansão do número de escolas especiais nos anos 1960 (Jannuzzi, 1992 *apud ibid.*, p. 35).

Analisar a trajetória de políticas públicas iniciada pela CADEME é indicador de como o Estado brasileiro trata a questão das pessoas deficientes na educação. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) como marco da institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, extinguindo-se a CADEME. Em 1986, o CENESP deu lugar à Secretaria de Educação Especial (SESP), que foi extinta em 1990, ficando as funções de educação especial a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que, por sua vez, foi extinta em 1992, tendo sido recriada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), incorporada em 2011 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Alterações essas que, nas palavras de Nunes e Ferreira (1994, p. 62 *apud ibid.*) “refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.”

¹⁹ Em 2021, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou que a criança com deficiência “atrapalha o rendimento dos outros”, pois “no passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui”, culpando o que chamou de *inclusivismo* (grifo nosso). (Cesário, 2021, n. p.). Disponível em: [Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes \(opovo.com.br\)](https://www.opovo.com.br). Acesso em: 08 fev. 2024. Também Mantoan (2015, p. 48-50) descreve variadas ocasiões e mecanismos de resistência no Congresso Nacional a avanços na inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, mesmo com a pauta bastante consolidada internacionalmente.

Enquanto no Brasil se consolidava o pensamento sobre educação de PCD e a expansão de classes e escolas especiais nos anos 1950, nos ditos países desenvolvidos (a partir da Dinamarca), se iniciavam amplas discussões e questionamentos sobre a integração de pessoas deficientes na sociedade, tendo maior impulso a partir dos anos 1980, enquanto reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes - vide o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981.

O movimento pela integração social iniciou no final dos anos 1960 a inserção de pessoas com deficiência nos sistemas sociais tais como o lazer, a família, a educação, o trabalho, tendo como fator elementar o desenvolvimento do conceito da normalização, que chega ao Brasil na década seguinte (1970), opondo-se aos modelos segregacionistas, defendendo a ideia de possibilitar às PCD condições de vida o mais normal possível, assemelhando-se à das pessoas consideradas normais (Sasaki, 1997 *apud* Miranda, 2008, p. 37).

Em termos escolares, a concepção da integração se pauta por abolir a prática de exclusão a que eram/são submetidos as(os) estudantes com deficiência quando separados em escolas e salas especiais, favorecendo-se, assim, interações sociais entre estudantes deficientes e não deficientes, além de defender que devem ser possibilitados ambientes e recursos materiais o mais normal possível às(aos) estudantes com deficiência, evitando-se, portanto, a segregação.

Na integração, como modelo de educação especial, espera-se que a(o) estudante se torne suficientemente capaz de acompanhar o ensino regular. A escola, assim, assume foco individualista na medida em que se concentra nas capacidades pessoais da(o) estudante para que esta(e) se adapte ao cotidiano escolar, não considerando, pois, as diferenças individuais, sociais, culturais das(os) estudantes ao transferir para estas(es) a adaptação ao padrão escolar já existente, ou seja, sem ser questionada a estrutura institucional (*ibid.*)

A autora aponta que embora a concepção da integração trata-se de esforço unilateral da parte da pessoa com deficiência e seus aliados (família e instituições especializadas) não se pode negar que essa concepção foi avanço social muito importante ao ter o mérito de inserir essa pessoa na sociedade de modo sistemático em comparação com as concepções de segregação ou mesmo de omissão.

Entretanto, com o posterior surgimento do movimento de inclusão da PCD nos mais diferentes âmbitos da sociedade, colocou-se em evidência o fato da concepção da integração ainda ser segregadora.

Embora as discussões sobre inclusão tenham se iniciado nos anos 1950 nos chamados países desenvolvidos, o marco da educação inclusiva se dá com a publicação nos EUA em 1975 da Lei Pública nº 94.142 (Mrech, 1998, *apud* Miranda, 2008, p. 38). Já no Brasil, as discussões sobre esse novo modelo escolar se iniciam em meados dos anos 1990.

Tomando-se em contraposição as duas concepções socioeducativas em questão, tem-se que: o modelo de integração tem o paradigma de que cabe a(o) estudante com deficiência estar em condições de corresponder às solicitações colocadas pela escola regular para que seja inserida(o) nesta, não se questionando, pois, sobre o papel e a função da escola, afinal, é ela que dita o modelo que deve ser seguido para o sujeito ser considerado apto a fazer parte dela, no que se pode entender a integração escolar “como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns” (Mantoan, 2015, p. 27); por sua vez, o conceito de inclusão considera a inserção das(os) estudantes pelo viés do reconhecimento da existência de diferenças várias não só da condição física ou mental como também linguística, cultural, social, etc., evidenciando-se, assim, a urgência da mudança do sistema educacional como um todo (pedagógico, formativo, curricular), pois é ele que não está preparado para atender aos diferentes perfis de sujeitos estudantis (Bueno, 1999 *apud* Miranda, *op. cit.* p. 39; Mantoan, *op. cit.*, p. 57).

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes — iguais versus diferentes, normais versus deficientes [...] Mantoan (*ibid.*, p. 23-24).

O conceito de inclusão questiona tanto as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como o conceito de integração. Ao ter o princípio de que toda(o) estudante deve frequentar a escola, a educação inclusiva propõe organização do sistema educacional que tenha em vista as necessidades de todas(os) as(os) estudantes, ou seja, que esteja estruturada em função dessas necessidades, implicando mudança da perspectiva educacional por não incidir exclusivamente sobre as(os) estudantes com deficiência e aquelas(es) com dificuldades de aprendizado, mas sobre todos os demais para a obtenção do sucesso educacional, que é de todas as pessoas e não só das(os) estudantes com deficiência (Mantoan, *ibid.*, p. 27-28).

A concepção da educação inclusiva aponta que classes heterogêneas - enquanto síntese de ambientes sociais diversos -, acolhedora que é de todas as diferenças (entre elas o que é tido como normal), traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento socioemocional tanto das(os) estudantes deficientes quanto das(os) não deficientes, uma vez que elas(es) têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas (Miranda, 2008, p. 40; Mantoan, 2015, p. 58).

Por sua razão de ser, a perspectiva da educação inclusiva vai de encontro à concepção da qualidade educacional ser sinônimo de centralidade na aprendizagem focada no racional, de quantidade de assimilação de conteúdo acadêmico para desempenho individualizado em avaliações com base em respostas-padrão (Mantoan, *ibid.*, p. 65). Ou seja, evidencia-se que a inserção social de estudantes não se dá exclusivamente pela aquisição de conhecimento acadêmico.

O que é colocado em questão pela perspectiva pedagógica inclusiva é que uma nova concepção não só de escola mas também de ensinar, de ser docente, de ser estudante e de aprender revela-se imprescindível para que as diferenças não só sejam respeitadas como também se aprenda a viver na diversidade. Trata-se de todo um rearranjo pedagógico e didático, pois diz respeito à perspectiva da escola adaptar-se às condições das(os) estudantes tanto física quanto de seus modos subjetivos de aprender, ao contrário do que ocorre quando são as(os) estudantes que têm de se adaptar às condições da escola (Mantoan, *ibid.*, p. 27), em que há idealização de perfil estudantil, isto é, a perspectiva de se esperar que haja estudante tipo-padrão, um objeto categorizável (Mantoan, *ibid.*, p. 57, p. 63), assim como uma aprendizagem padrão, no que aquelas(es) que não se enquadram nesse modelo idealizado estão sujeitos à exclusão.

Nesse sentido da educação inclusiva não se restringir a estudantes com deficiência, ela gera apoio também a todos as pessoas que fazem parte da escola, tais como docentes, estudantes sem deficiência e pessoal administrativo (Dechichi, 2001 *apud* Miranda, *loc. cit.*; Mantoan, *op. cit.*, p. 44, p. 66).

Lustosa (2021, p. 16) constata dificuldades de professoras(es), por exemplo, em realizar o planejamento que atenda a situações didáticas para PCD tanto em relação a instrumentais pedagógicos quanto à avaliação da aprendizagem. Nisso, se evidencia a questão da formação (tanto a inicial como a continuada) para o desenvolvimento profissional docente em relação à educação inclusiva dado o fato das condições de cada estudante não serem fixas mesmo quando se trata de um mesmo tipo de deficiência. Isto é, não se trata de “utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de

aprender” (Mantoan, 2015, p. 69), mas o desenvolvimento pedagógico e didático conforme os casos individuais requerem, em que as(os) estudantes aprendem nos seus limites e ante estes a(o) docente explorará convenientemente as possibilidades de cada estudante.

Trata-se, pois, de demanda formativa docente para práticas pedagógicas orientadas pelo princípio da atenção à diferença²⁰, que é noção fundamental da educação inclusiva (Mantoan, *ibid.*, p. 87; Lustosa, 2021, p. 18).

Em contraponto a essa perspectiva, comumente a(o) docente está habituada(o) a repassar seus problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre seus ombros o peso das suas limitações profissionais (Mantoan, *op. cit.*, p. 33).

Assim, verificamos que uma das implicações da inclusão escolar mais discutidas tem sido a questão da formação do corpo docente das escolas (tanto a formação inicial como a continuada). Quanto a esse aspecto, consideramos necessário que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática pedagógica. Essa capacitação não deve se resumir a uma palestra, a um curso ou a um seminário isolado, e sim a um acompanhamento contínuo (GLAT, 1998), pois ações isoladas são consideradas paliativas e não resolvem o problema em questão (Miranda, 2008, p. 42).

A gestão escolar igualmente é elemento de apoio da e para a educação inclusiva. Lustosa (*op. cit.*, p. 14, p. 18) enfatiza que a gestão escolar não se trata de modelo universal, único, aplicável a toda e qualquer escola em sua realidade particular, mas própria de cada instituição de ensino a partir das reflexões coletivas que se constroem com as suas vivências e desafios socioeducacionais. Daí a importância da gestão compartilhada para que as(os) docentes se sintam mais motivadas(os), apoiadas(os) e com autonomia em suas práticas pedagógicas (Mantoan, *op. cit.*, p. 70).

Aspecto esse sobre a descentralização da gestão evidencia que a formação docente exclusivamente não é garantidora de ensino inclusivo, mas um entre outros fatores. Fato que deve ser destacado para que não se acabe colocando exclusivamente sobre a

²⁰ Mantoan (2015, p. 83-86) estabelece distinção conceitual entre ensino individualizado/diferenciado - que se trata de diferenciar um(a) estudante em função de sua deficiência, o que é, segundo a autora, segregador e discriminatório para com a(o) estudante com deficiência de aprendizagem - e ensino com atenção às diferenças, que não é impositiva, estabelecida exteriormente à(o) estudante, mas decidida por esta(e) desde que se sinta à vontade e que lhe traga benefícios à sua aprendizagem e socialização com demais estudantes. Já Lustosa (2021, p. 25), a partir de várias(os) autoras(es), traz uma síntese a respeito de diferentes conceitos de diferença, como, por exemplo, a de *diferença entre*, que “reduz a diferença a uma identidade fixa e imutável”, e a natureza multiplicativa da diferença, que “trata de outros sentidos da diferença: a diferença além (questiona as categorias, vai além no modo de pensar o ‘outro’); a *diferença no interior* (contrapõe-se a identidade fixada, cada pessoa é única rompendo com os limites delineados em um grupo que se define por uma característica qualquer) e a *diferença contra* (se refere aos grupos que buscam se diferenciar ou questionar as normas e crenças dominantes). Esses três sentidos, segundo Machado, permitem ‘a educação inclusiva se apoiar para se impor como inovação educacional’ (MACHADO, 2020, p. 27)” (grifo nosso).

docência a responsabilidade pedagógica inclusiva, quando, na realidade, se trata de sequencial de corresponsabilidades.

Conforme Miranda (2008, p. 41-42), a instituição escola no seu todo precisa de grandes transformações e que estas devem ser vinculadas a transformação da própria sociedade. Citando Sasaki (1997), Miranda (*loc. cit.*) aponta que o movimento de inclusão social é processo em que é a sociedade que se adapta para que possa incluir as pessoas com deficiência nos seus sistemas sociais gerais, ao passo que “estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nesse sentido, o processo de inclusão é cíclico (e não poderia ser diferente) na relação entre educação e demais espaços sociais da sociedade, pois:

[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, atingindo desse modo o próprio indivíduo que apresenta necessidades especiais (Miranda, *ibid.*, p. 42).

Apesar de toda a discussão que vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas e do predomínio de discursos e orientações no sentido inclusivo, permanece a inquietação do quanto a concepção da educação inclusiva pode ser verificada na realidade. Afinal, por mais que estudantes com deficiência estejam sendo matriculadas(os) em escolas regulares, isso por si só não significa mudança no sentido positivo de sua escolarização, o que é verificável, por exemplo, por indicadores educacionais comparativos quanto à evasão escolar entre estudantes com deficiências e sem deficiência (o que será abordado no subcapítulo 3.3).

Se, conforme já mencionado, a formação docente por si só não é garantia de educação inclusiva, necessitando-se a atuação conjunta com a gestão escolar, elas ainda assim não são suficientes, devendo estar sustentadas por políticas públicas. (Lustosa, 2021, p. 18-19). Nesse sentido, no item a seguir serão abordados aspectos de normas e legislações balizadoras da educação inclusiva no Brasil.

4.2.2 Disposições legais e jurídicas sobre educação especial e educação inclusiva

Com as concepções e tratamentos dispensados à pessoa com deficiência se modificando ao longo dos tempos enquanto reflexo de preocupações a respeito da dignidade da pessoa humana, do direito à igualdade e à participação na sociedade, legislações e afins vêm espelhando essas mudanças. Se em 1976, como marco internacional pela participação

efetiva da PCD como cidadã nas mais diferentes esferas da sociedade, foi proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas que 1981 seria o ano internacional das *pessoas deficientes* e cujo lema era “Participação Plena e Igualdade”, se na CF/88 se fez uso (e ali continua presente) da expressão *pessoas portadoras de deficiência*, a referência *pessoa com deficiência* é entendida atualmente como o termo correto para uso em qualquer situação, seja no contexto de interação social, educacional, familiar, associativa, laboral, etc.

É a partir da década de 1990 que ocorrem progressos no movimento de *inclusão*²¹ social e educacional de pessoas com deficiência, com o avanço de legislações e afins não apenas no Brasil, mas como um contexto mundial, não de forma homogênea em todos os lugares, mas guardadas as “singularidades em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas dos sujeitos e contextos” (Lustosa, 2021, p. 21).

Porém, um pouco antes no plano interno do Brasil, tal direcionamento é consolidado a partir da Constituição Federal de 1988.

Inserida no contexto histórico de redemocratização do período, a CF/88 acolheu vários anseios de setores sociais diversos, entre eles entidades de defesa dos direitos da PCD, consagrando em seu texto os princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da cidadania e da democracia. Nela rompe-se com o modelo assistencialista, até então vigente, optando-se por uma carta magna de maior amplitude em direitos diversos e menos sintética, indicando para a construção de um “Estado Democrático de Direito” e uma “sociedade livre, justa e solidária” (Brasil, 2023a, p.11).

Observa-se que três normas constitucionais se relacionam à PCD. O art. 1º, incisos II e III, coloca a cidadania e a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa. O art. 3º, incisos I, III e IV, aponta como objetivo fundamental da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O art. 5º proclama o direito à igualdade, sem distinção de qualquer natureza (Brasil, *ibid.*).

Nos itens supracitados está em questão o fato da dignidade da pessoa humana transcender o âmbito do Estado ao ser tutelada pelos direitos humanos, como atesta o art. VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que “toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei” (ONU, 2017, p. 8).

Entendimento esse constante no referido documento da Organização das Nações Unidas (ONU) - do qual o Brasil foi um dos primeiros países a ratificá-lo quando da sua

²¹ Grifo para destacar a contraposição à concepção de integração, conforme abordado no subcapítulo anterior.

elaboração, em 1948 - que não por acaso é também um dos fundamentos da CF/88 já no seu artigo 1º, como supracitado.

Cabe destacar o artigo 5º no que tem de relação com o presente trabalho a respeito da PCD: o dever de igualdade exige que todas as pessoas sejam tratadas de forma igual, não se devendo, porém, exigir que todas sejam tratadas exatamente da mesma maneira ou que todas devam ser iguais em todos os aspectos. Ou seja, é princípio constitucional tratar igualmente os iguais na medida em que se igualem e tratar desigualmente os desiguais na medida em que se desigualem, tratando-se, pois, de promover igualdade de oportunidades de competir, participar da vida social.

Lustosa (2021, p. 61) faz referência ao art. 205 (e seguintes) da CF/88 quanto ao direito de “TODOS” à educação, em que pese que “esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 205)”.

Em relação ao que a referida Constituição trata sobre educação e no que se relaciona com a PCD, destacam-se o art. 206, inciso I, que versa sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o art. 208, incisos III e V, sobre o dever do Estado com a educação ser efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de educação”, e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 2023a, p. 74, grifo nosso).

Portanto, a Constituição Federal, como lei máxima da sociedade brasileira, garante a **todos** o direito à educação e ao acesso à escola, como bem indiscutível e inalienável. Nesse sentido, toda escola deve atender aos princípios constitucionais (Lustosa, *loc. cit.*, grifo nosso).

É de se observar que a efetividade do direito humano que é a educação (refrise-se, de qualidade e para todos) é o caminho para se promover o valor da dignidade da pessoa humana e a garantia de igualdade, liberdade, justiça social e outros aspectos sociais no sentido de melhores condições de vida, devendo ser assumida com total prioridade.

Um dos aspectos verificáveis do baixo nível de educação é a desigualdade social, isto é, não só a desigualdade financeira, visto que é afetada a efetividade dos direitos humanos, a busca pelo princípio da dignidade humana, além de impedir o crescimento pessoal do indivíduo enquanto ser humano e integrante efetivo da sociedade. Fala-se, pois, do desenvolvimento da dignidade, do autoconhecimento, da autonomia de pensar, agir e ser (neste caso, o reconhecimento e a afirmação dos direitos à diferença e à inclusão social) e que

tem como elemento fulcral a educação, o que encontra eco nas palavras de Paulo Freire (2011b, p. 138) que não nascemos feitas(os), mas que vamos nos fazendo pouco a pouco no processo histórico das práticas sociais em que tomamos parte. A dignidade, o autoconhecimento, a autonomia pressupõem esculpindo-se na e com a sociedade.

Na direção desse desafio de educar o indivíduo considerando seu pleno desenvolvimento como ser humano em suas mais diferentes formas de ser é que surgiu a Lei nº 7.853/89, cuja essência é da responsabilidade do poder público de assegurar à PCD o pleno exercício de seus direitos básicos, entre eles o direito à educação:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às *peçoas portadoras de deficiência* o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos *portadores de deficiência*;
- e) o acesso de alunos *portadores de deficiência* aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de *peçoas portadoras de deficiência* capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989, n. p., grifo nosso).

Outros documentos de extensão nacional expressam o direito à educação para a PCD, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei federal nº 8.069, de 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, lei federal nº 9.394, de 1996), que versam diretamente sobre a garantia do direito (visto serem leis e como tais devem ser cumpridas) à educação, elegendo enquanto princípio educacional a igualdade de condições de acesso e permanência de **todas(os)** na escola.

No plano local, destacam-se resoluções do Conselho Estadual do Ceará (CEC) como a nº 361, de 2000, que versa sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará, e a nº 394, de 2004, nas quais se fixam normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, no viés da orientação inclusiva. A importância desses

documentos e congêneres está em exemplificarem o aparato legal que expressam garantias ao direito à escolarização da PCD no sistema regular de ensino (Lustosa, 2021, p. 62).

A questão do atendimento a todo estudante na rede de educação regular e o respeito às suas diferenças estão presentes tanto em documentos nacionais quanto em documentos internacionais dos quais o Brasil é parte. Entre os internacionais, pode-se destacar: a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, Espanha, 1994); a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999) - promulgada²² no Brasil pelo decreto 3.956 de 08/10/2001; a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006) - promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009 através do Decreto n. 6 949; entre outros.

A importância desses documentos está nas regulamentações que geraram nas políticas específicas sobre Educação Especial no Brasil a partir do momento que o país é um de seus signatários ou os ratifica²³, no que assume o compromisso de criar normativas e políticas públicas internas para cumpri-los.

Dois eventos mundialmente significativos, podendo ser considerados marcos da proposta da inclusão, pois tratam de questões relativas à viabilização de educação para todos, são a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), cujo objetivo é a garantia de igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca, Espanha, 1994). Nesta, elaborou-se o documento Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais, cuja proposição, inspirada na igualdade de valores entre as pessoas, é a de serem assumidas ações pelos governos em atenção às diferenças individuais (Carvalho, 1998, p. 146 *apud* Miranda, 2008, p. 39). É de se observar a evolução das proposições das conferências no curto espaço de tempo: a primeira atenta sobre o acesso e a segunda, as condições relativas às diferenças individuais.

²² Promulgação é o ato a partir do qual a lei começa a vigorar na prática, o reconhecimento de uma obrigação a ser cumprida. Disponível em: [Significado de PROMULGAÇÃO \(vademecumbrasil.com.br\)](http://www.vademecumbrasil.com.br). Acesso em: 20 mar. 2024.

²³ Ser signatário de um documento internacional é ação do poder administrativo via diplomacia de Estado em demonstrar intenção, pretensão de que o acordado no documento seja aplicado nacionalmente. Porém, a sua aplicação não é automática, sendo necessário ato do Congresso via decreto para tornar seus efeitos válidos no país. Por sua vez, ratificar significa que o Estado oficialmente aprova e confirma o tratado, isto é, este passa a ter força de lei. Portanto, a intenção inicial de ser signatário pode evoluir para a efetivação do compromisso por meio da ratificação (Mazzuoli, 2001, p. 40).

A Declaração de Salamanca abriga a defesa de que, sempre que possível, todas(os) estudantes devem aprender juntas(os) independentemente de suas condições de diferença, de suas capacidades. Ela coloca, em paralelo, a escolarização de estudantes em escolas especiais nos casos em que a educação regular não tem como satisfazer as necessidades educativas e/ou sociais da(o) estudante com deficiência.

A envergadura de destaque da Declaração de Salamanca está no avanço ao convocar a atenção de governantes para o imperativo de se aplicar todo investimento necessário e possível ao redimensionamento das escolas para que se possa atender a todas(os) estudantes independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Outro importante documento internacional citado é a Convenção da Guatemala, que dialoga diretamente com o Art. 5º da CF/88 e seus entendimentos sobre o que não constitui discriminação, como:

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos *portadores de deficiência*, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º, nº 2 “b”) (Brasil, 2001, n. p., grifo nosso).

A Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), da ONU em 2006, reverbera o conceito de discriminação indicado pela Convenção da Guatemala, indo além quando determina que o direito da PCD à educação se torna efetivo em um sistema educacional inclusivo e que para tanto os Estados partes assegurem que:

[...] adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena (Art. 24, n.2 c, d, e) (*id.*, 2015a, p. 28-29).

Há de se destacar que a CPDP passa a orientar nova agenda nas políticas de educação, fundamentando formulação de políticas públicas pelo viés inclusivo, como é o caso, no Brasil, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007 (Decreto nº 6.094), que é inaugural em um conjunto de ações estruturantes para se garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação regular por meio de apoio técnico e financeiro à acessibilidade em unidades públicas de ensino (Mantoan, 2015, p. 43), o que vai ao reforço de implementação do disposto no art. 211 da CF/88, que estabelece que “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 2023a, p. 74).

Também enquanto reafirmação do compromisso assumido pelo Brasil com a CDPD no sentido de se romper com a segregação escolar da PCD é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Esta, no entanto, atua na concepção de nova perspectiva política e pedagógica educacional ao fortalecer o paradigma de constituição dos espaços educacionais inclusivos, direcionando os sistemas de ensino (municipal, distrital, estadual e federal) na promoção de respostas às necessidades educacionais especiais do público-alvo, “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14), orientando os sistemas educacionais a garantirem o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a implementação da educação especial de forma transversal desde a educação infantil até o ensino superior, a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), bem como a formação docente para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade (urbanística, arquitetônica, de mobiliários, de equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação), a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (*ibid.*). Além disso, define que a educação especial é modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o AEE e disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento, além de orientar as(os) estudantes e suas(seus) professoras(es) quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (*ibid.*, p. 16).

Observa-se que esse documento apresenta a complexidade de barreiras a serem superadas para que haja efetividade da educação inclusiva. Cabe destacar dentre as medidas mencionadas o AEE, por meio do qual recursos financeiros chegam às escolas regulares e aos centros especializados para se implementar apoio à participação, ao desenvolvimento e à aprendizagem do público-alvo. O AEE tem como objetivo otimizar o processo de aprendizagem de estudante com deficiência,

[...] abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes, como ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braille, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas regulares (Mantoan, 2015, p. 39-40).

O AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas para oferecer *suporte*²⁴, isto é, apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais da

²⁴ Fala-se em suporte, pois o desenvolvimento pedagógico do conteúdo disciplinar deve ser realizado juntamente com a(o) docente da disciplina, afinal não se deve esperar que a(o) profissional do AEE seja especialista em todas as disciplinas escolares (Brasil, 2008, p. 16-17).

escola comum conforme a especificidade de cada estudante com deficiência em sua necessidade educacional, devendo ser realizado no período inverso à da aula na classe comum (contraturno) e preferencialmente na própria unidade escolar (Lustosa, 2021, p. 63).

Faz-se observar, entretanto, que as orientações normativas por si só não garantem a efetividade das mudanças necessárias de que tratam, sendo necessário, pois, mudança também na lógica de financiamento das redes públicas de ensino, isto é, investimento nas diversas dimensões que dizem respeito à educação especial na rede regular de ensino. É nesse sentido que atua o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) e o Decreto 7.611/2011.

O FUNDEB destina financiamento duplo para a matrícula de estudantes-alvo da educação especial: uma na escolarização em classe comum do ensino regular e outra no AEE, complementar ou suplementar à formação discente (Mantoan, 2015, p. 45).

Ademais, O FUNDEB abarca ações essenciais à inclusão educacional como programas para a formação continuada docente e de gestão na educação especial, adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade, implantação de salas de recursos multifuncionais e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (tecnologia assistiva) (*ibid.*).

A ideia de educação especial enquanto modalidade transversal nos diversos níveis e etapas educacionais se faz presente nas principais normativas sobre educação no Brasil, mostrando-se enquanto reconhecido avanço em termos dos direitos humanos. Para tanto, basta verificar que a temática da educação especial constava na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, n.p.).

Miranda (2008, p. 35), sobre essa etapa das políticas para a educação especial, fala que “um dos pontos que gerou polêmica entre as pessoas que lutam a favor das pessoas deficientes foi que, ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas”.

Mantoan (*op.cit.*, p. 46) destaca que ainda que as diversas normativas a partir dos anos 1990 tenham sido avanços sem precedentes na história de luta da educação especial no Brasil, na perspectiva inclusiva, isso não significou a superação total de classes e escolas especiais. Ademais, e embora tais conquistas possam parecer linha contínua de avanços

socioeducacionais, ainda há setores resistentes à política de inclusão, que ainda se fazem presentes no Congresso Nacional visando a manutenção ou mesmo retorno da segregação escolar de estudantes com deficiência por meio de mecanismos condicionantes à participação destas(es) no ensino regular tais como “desde que aptos”, “se alcançarem o mesmo ritmo dos demais” e afins.

Lustosa (2021, p. 64) nos faz lembrar que:

[...] apesar de se constituir significativo sob o aspecto histórico, instrumentos legais como os citados anteriormente não garantem sozinho a consubstanciação de uma escola inclusiva. A normatização jurídica se exhibe insuficiente ainda, seja pelo novo paradigma que comporta em seu texto e nas indicações que subjazem como marcos a serem seguidos, seja pela falta de mecanismos eficazes que a façam ser praticada.

Se por um lado as leis por si só não significam a implementação tal qual o que normatizam, a ausência ou imprecisão de textos legais, como acontecia no passado em que havia dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do educacional escolar, acabam postergando iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de estudantes com deficiência (Mantoan, 2015, p. 37-38).

No item a seguir serão abordados aspectos nesse sentido quanto a maior precisão informacional, no caso, sobre participação escolar de estudantes com deficiência no Brasil em termos de dados censitários, assim como relativos à sua participação em outros espaços sociais, as relações intrínsecas entre si e os desafios sociais ainda existentes e a serem superados.

4.2.3 Pessoas com deficiência no Brasil em dados: implicações e obstáculos

Quando se fala de PCD, uma das principais dúvidas é quanto às suas dimensões quantitativa e de natureza de deficiência. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua - 2022 Pessoas com Deficiência), são 18,6 milhões de PCD a partir de 2 anos de idade no Brasil, o que perfaz cerca de 8,9% da população brasileira, sendo que 11 milhões são mulheres (10% da população feminina ante 7,7% masculina) (IBGE, 2023, p. 3). A região nordeste (NE) apresenta índice de 10,3% e o estado do Ceará, 10,9%, ambos acima da média nacional (*ibid.*).

Há de se observar que os percentuais de PCD aumentam quanto maior for a faixa etária populacional. São causas variadas como, por exemplo, ser maior a propensão de perda autonomia de funcionalidades do corpo quanto mais idosa a pessoa for, necessitando, assim, de ajuda de outras pessoas.

No que diz respeito ao recorte etário, “é importante também acompanhar como se dá a prevalência em grupos mais novos, fazendo-se necessário entender como acomodá-los no sistema educacional” (IBGE, 2023, p. 3). Os índices apresentados na publicação apontam que entre o total de PCD no país, 5,3% estão na faixa etária entre 10 e 19 anos (perfil etário que abrange os níveis e etapas da educação básica objeto desta pesquisa), enquanto entre pessoas sem deficiência, o índice é de 15,1%. No entanto, a publicação não informa o percentual em relação à população total do país. Por cálculos do autor desta pesquisa a partir dos dados apresentados na publicação, o índice de PCD nessa faixa etária em relação à população total do país corresponderia a 4,13%, sendo que na região nordeste, o índice seria de 4,65%.

A taxa ajustada de frequência escolar líquida, por existência de deficiência e segundo a faixa etária ideal por curso frequentado, indica maior desigualdade quando se acrescenta o enfoque do atraso escolar em relação a estudantes sem deficiência. Pessoas com deficiência têm menores índices percentuais de acesso e permanência em relação a pessoas sem deficiência, sendo crescente a diferença em pontos percentuais (p.p.)²⁵ conforme fase e etapa seguintes da educação básica.

Faixa etária e níveis e etapas da educação básica	PCD	Estudantes sem deficiência	Diferença em p.p.
6 a 14 anos no Ensino Fundamental	89,3%	93,9%	4,6
11 a 14 anos nos anos finais do Ensino Fundamental	71,3%	86,1%	14,8
15 a 17 anos no Ensino Médio	54,4%	70,3%	15,9

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

É de se observar que em todas as fases e etapas da educação básica as taxas ajustadas de frequência escolar líquida em relação à PCD estão abaixo das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)²⁶, indicando a evasão de muitos jovens especialmente no ensino médio, que é bastante elevada (de quase 1 para 1), somado aos atrasos escolares

²⁵ “Ponto percentual é a diferença, em valores absolutos, entre duas porcentagens. Uma taxa que passa de 5% para 10% aumenta cinco pontos percentuais (10-5)” (Brasil, 2023, n.p.).

²⁶ “Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, n.p.).

advindos do ensino fundamental. O resultado é que o percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade que concluíram a educação básica obrigatória, que consiste em concluir no mínimo o ensino médio, foi de 25,6% para as pessoas com deficiência, enquanto para as pessoas sem deficiência ele é de 57,3% . Ou seja, apenas 1 em cada 4 pessoas com deficiência concluem o ciclo do ensino básico, sendo que elas têm menos da metade da probabilidade de concluí-lo em relação às pessoas sem deficiência, o que demonstra a existência de barreiras - físicas, atitudinais, materiais, etc. - que enfrentam para acessarem e permanecerem na escola.

Acrescente-se que dentre as 18,6 milhões de pessoas com deficiência no país, o grupo de idade a partir de 15 anos ou mais apresenta taxa de analfabetismo (leitura e escrita) de 19,5%, percentual quase 5 vezes maior que entre as pessoas sem deficiência, que é de 4,1%. Outro fato é que o analfabetismo entre essa parcela da população é crescente conforme o aumento da idade, indicando maior escolarização das gerações mais jovens de pessoas com deficiência.

Ademais, há de se mencionar as desigualdades regionais, sendo o nordeste a região que apresenta “histórico de maior taxa de analfabetismo no país, independentemente da condição de deficiência” (IBGE, 2023, p. 4), sendo de 31,2% entre pessoas com deficiência ante 9,2% das pessoas sem deficiência também quanto ao recorte etário a partir de 15 anos ou mais.

Os dados até aqui apresentados trazem dimensão dos desafios persistentes para a inclusão educacional da PCD no Brasil, observadas as diferenças regionais e outras (gênero, raça, socioeconômica, etc.) que se sobrepõem, demonstrando a complexidade a ser encarada.

Deve-se atentar que as consequências dessas disparidades educacionais não ficam restritas à área da educação - afinal a educação não é um *corpus* à parte da sociedade, mas que se condicionam mutuamente (Imbernón, 2009, p. 96; Pimenta, 2002, p. 38), sendo, na verdade, “um dos fatores que repercutem”, por exemplo, “na inserção laboral das pessoas com deficiência em comparação às que não são” (IBGE, *op. cit.* , p. 6).

Para se ter uma ideia, na faixa etária das pessoas de 14 a 29 anos aptas para o trabalho - quando se compreende o período esperado para se estar no ensino médio e imediatamente após a conclusão da educação básica - entre as pessoas com deficiência o percentual é de 43,9%, enquanto que entre pessoas sem deficiência, o índice é de 62,4%, diferença de 18,5 p.p., além do fato que mais da metade das pessoas com deficiência nesse grupo etário estão fora da participação no mercado de trabalho.

O principal fator da desigualdade de participação no mercado de trabalho é o capacitismo²⁷, mas ele não é exclusivo, tendo em vista os dados anteriormente mencionados que menos de 26% das pessoas com deficiência concluiu o ensino médio ante mais de 57% de pessoas sem deficiência, sendo que é historicamente notório que quanto maior o nível instrucional, maior é a tendência de participação na força de trabalho. Para efeito de exemplificação, em relação às pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, 18,9% das pessoas com deficiência estavam na força de trabalho, enquanto que a taxa é de 48,8% para as pessoas com deficiência com ensino médio completo.

Ademais, outro aspecto em que a desigualdade de escolaridade acaba implicando é quanto à remuneração, e nesta a desigualdade não seria diferente. No Brasil, pessoas com deficiência têm rendimentos de aproximadamente 70% comparado à média dos rendimentos de pessoas sem deficiência (IBGE, 2023, p. 13).

Em resumo, os dados em questão demonstram que pessoas com deficiência têm menor participação percentual na educação, sendo crescente a diferença percentual da sua presença e conclusão entre o ensino fundamental anos iniciais e o ensino médio, o que tem reflexo na sua participação e rendimento médio no mercado de trabalho.

O conhecimento desses dados é de suma importância para a elaboração de políticas públicas para o perfil populacional em questão, inclusive quanto aos desafios da área educacional, entre elas a de formação docente (inicial e continuada) para a educação inclusiva, tendo-se em vista que:

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e assinada pelo Brasil em 30 de março de 2007, cujo Art. 31 afirma a necessidade de informações confiáveis que possam permitir a elaboração de políticas e o monitoramento dos fatores de melhoria das condições de vida desse grupo. A educação é um dos direitos da pessoa com deficiência que deve ser assegurado em todos os níveis do sistema educacional, potencializando as suas habilidades, quaisquer que sejam as suas limitações, dentro de um espaço educacional inclusivo e acessível (*ibid.*, p. 4).

São pessoas com esse perfil que estão em maior risco de exclusão da participação em sociedade, possuindo necessidades específicas no que se refere a acessos diversos (equipamentos, produtos, serviços, etc.), bem como adaptações no meio educacional. Dessa forma, políticas de intervenção servem ao objetivo de contribuir para se mitigar as

²⁷ O capacitismo é uma “expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente ‘menos capaz’” (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 45).

disparidades apresentadas (e outras existentes), promovendo a participação de pessoas com deficiência com igualdade de oportunidades na sociedade da qual fazem parte.

Ainda que de posse de dados estatísticos quanto à PCD para que se elaborem políticas públicas diversas para esse público, entre elas a educacional, é preciso se observar outros fatores que possam colocar em questionamento a educação inclusiva para a PCD. No item a seguir se abordará dimensões a respeito.

4.2.4 A educação inclusiva em questionamentos

Um jovem professor tomou a palavra e me disse: “A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade da sala de aula e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha?”

Eu respondi mais ou menos o que se segue.

Penso que é exatamente o contrário. [...] Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho *alunos ideais*; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma *escola ideal*, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com *padrões e modelos de alunos 'normais'* que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos! (Mantoan, 2015, p. 63, grifo nosso).

Ainda que tenham ocorrido avanços em termos de legislação sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares na perspectiva inclusiva, é notória a precariedade como essa questão ainda tem sido enfrentada na realidade escolar, o que dá a dimensão dos obstáculos persistentes a serem enfrentados (como visto no subcapítulo anterior em relação a participação de estudantes com deficiência na educação básica do Brasil).

Por um lado, ainda se observa descaso quanto à adequação física e até mesmo pedagógica da escola comum em receber e manter estudantes com deficiência e, por outro, identifica-se insuficiência acerca do seu preparo quanto a recursos humanos para atender qualitativamente esse público de perfil tão heterogêneo.

Pesquisa do Ministério da Educação (MEC) divulgada em 2023 aponta que 28% das escolas (públicas e privadas) com matrículas de estudantes com deficiência no país são equipadas com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que dão apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e 94,2% das(os) docentes regentes da educação básica não têm formação para desenvolver atividades didático-pedagógicas com estudantes com

deficiência (Andrade; Araújo, 2023). Dados esses reveladores do quão distante ainda se está da efetividade de implementação do assumido em legislações quanto à educação inclusiva.

Ante tal constatação a respeito da falta de docentes na educação básica com formação para lidar com a diversidade, com as especificidades, com as necessidades educacionais especiais (menos de 6%), constata-se que esse quadro pode ocasionar por consequência a falta efetiva de inclusão educacional do público-alvo da educação especial.

A título de exemplificação - especificamente em relação à docência de Geografia enquanto particularidade do presente trabalho - autores como Ventorini e Freitas (2002, p. 9 *apud* Almeida, D., 2011, p. 63) relacionam equívocos que acontecem em relação à alfabetização geográfica com estudantes com deficiência quando não orientada na perspectiva inclusiva e que acabam por embaraçar a evolução do conhecimento dessas(es) estudantes para a sua participação na sociedade:

Por falta de orientação e bibliografia especializada [além de uma formação adequada], muitos profissionais que atuam na área da educação especial desconhecem a importância da Cartografia Tátil na integração do *portador de deficiência* visual na sociedade. Muitos professores por não ter acesso a metodologias de trabalho sobre o assunto, deixam, quase sempre, o deficiente visual à margem das atividades, ou os mesmos solicitam para que esses alunos apenas decorem nomes de regiões, rios, capitais, entre outros. O aluno *portador de deficiência* visual aprende na disciplina de Geografia a decorar nomes e não a conhecer e entender o espaço geográfico que o cerca (*ibid.*, grifo nosso).

Em relação ao discurso docente sobre a falta de formação - além da questão da estrutura institucional - para que as(es) professoras(es) possam desenvolver adequadamente práticas pedagógico-didáticas voltadas para estudantes com deficiência, Mantoan (2015, p. 79) coloca em questão se esse discurso revelaria, ainda que veladamente, certa forma de resistência, tendo em vista ser manifestado destacadamente o despreparo para se agir no contexto da educação inclusiva:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos [...] porque estão acostumados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. [...] anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo.

Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é a formação em serviço e do que significa a inclusão escolar (*ibid.*).

Ainda conforme Mantoan (*ibid.*, p. 80), as(os) docentes, assim como todo ser humano, têm propensão a adaptar as situações novas às situações anteriores conforme as experiências adquiridas, e assim se forma a expectativa que possuem ante o novo. E no caso

das suas formações profissionais, ocorre a costumeira separação entre momentos de teoria e de prática - daí a autora falar em aprendizagem de formação de modo fragmentado - e “instrucional” pela perspectiva aplicacionista de modelos já definidos. Trata-se, pois, de expectativa de uma formação continuada com viés “funcionalista”, sendo revelador do caráter técnico, do saber-fazer estar muito vinculado às suas identidades profissionais. É a visão tecnicista atribuída à profissão docente como sendo reprodutora de conhecimento gerado por “especialistas” (Lima; Pimenta, 2001, p. 117; Ghedin, 2002, p. 135; Imbernón, 2009, p. 51; Freire, 2011b, p. 152; Assis e Silva, 2016, p. 5). Não se pretende aqui negar a importância do aspecto técnico, do saber-fazer no ofício docente, mas este não se limita unicamente a isso (Imbernón, *op. cit.*, p. 91-92).

Lustosa (2021, p. 82) pontua que “o que muda está incrivelmente preenchido da não mudança, visto que não só de rupturas se faz o percurso da transformação”. Em outras palavras, as mudanças desejadas para uma educação inclusiva não são simples de serem realizadas dado que se “abala o instituído e as formas consolidadas pela tradição e pela experiência, além de esbarrar nos determinantes sociais, econômicos, políticos e aspectos da formação docente (experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais)” (*ibid.*, p. 17). Ou seja, a autora nos chama a atenção para o fato de que resistências, permanências, não mudanças estão limitadas por questões contextuais nos quais ocorrem as relações sociais (*ibid.*, p. 82), e entre elas obviamente as educacionais.

Considerando-se que as mudanças para incluir o público-alvo da educação especial estão implicadas na transformação da conjuntura sócio-político-educacional, especificamente a respeito das(os) docentes há de se considerar outros aspectos condicionantes em sua atuação profissional para além da questão da formação.

Tais aspectos se inserem na crise da profissão com a qual se convive e que se agrava historicamente ante a realidade na qual ela se efetiva, isto é, a situação concreta do ensino, geradora de dilemas e conflitos vários das(os) docentes e da sua profissão em si. Crise de uma profissão que está relacionada a condições de empobrecimento de seus profissionais, a elevados níveis de desvalorização social, ocasionados não só pelos baixos salários como pela precarização das condições laborais, entre outros contingentes (*ibid.*, p. 83). A autora menciona que diversas(os) autoras(es), como Nóvoa (1992), Pessanha (1994), Pucci (1999), Arroyo (2000), expressam que tais condições aproximam a concepção de trabalho em educação da representação do proletariado (Lustosa, 2021, p. 84). Não há como ignorar que aspectos sociopolíticos como tais contribuem para tornar o cotidiano docente estafante,

implicando, pois, diretamente na constituição do ato pedagógico, o que evidentemente compromete a qualidade do trabalho docente.

[,,], gerando assim o fenômeno intitulado de “mal-estar docente” (NÓVOA, 1999 ; FACCI, 2004). Esse fenômeno envolve sentimentos de desânimo e descontentamento com o próprio trabalho, pois, não raramente, professores e professoras se encontram em estado de insatisfação profissional. O esgotamento e o estresse, algumas vezes, se manifestam como consequências do acúmulo de tensões. Coexistem com esses problemas a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa (FACCI, 2004) (Lustosa, 2021, p. 85).

A precarização da docência se verifica também pelas longas jornadas laborais, em muitos casos triplas (manhã, tarde e noite), dada a necessidade de complementação salarial - quando não o desenvolvimento de atividades paralelas - e em diferentes escolas (duas, três, ... seis!), com óbvios prejuízos de âmbito pessoal e profissional. Na rede estadual do Ceará existe a figura do Professor Diretor de Turma (PDT), que fica responsável por buscar soluções para situações conflituosas de determinada turma, tais como realizar busca ativa de estudantes que estão em situação de abandono escolar e outras atividades mais próprias da psicologia e assistência social. Está-se falando de perda do direito ao lazer, ao tempo para dedicar-se ao planejamento de aulas, à reflexão, aos estudos contínuos, o que ciclicamente acaba se projetando nas situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula (*ibid.*, p. 86).

Também ocorrem impactos na identificação profissional, de ser docente, sendo comum sentimentos de desejo de mudança de profissão ou mesmo abandono dada a insatisfação profissional e dúvidas quanto à competência e qualidade de seu trabalho e de sua profissão.

Esse fato reflete uma estrutura social que pesa sobre os ombros das professoras e, por conseguinte, sobre suas práticas, manifestando-se inclusive nas formas de acolher as diferenças humanas, na dificuldade de reconhecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças como distintos e únicos, de ver essa criança como um sujeito de expectativas, necessidades e direitos (*ibid.*).

Tendo em vista as variadas dimensões condicionantes do ser docente, qualquer discurso de transformação de práticas pedagógicas enquanto interpretação de qualidade educacional perde sua vinculação com sua formulação original quando não tem em vista a valorização e a centralidade da experiência de vida das(os) docentes, assim como o contexto material e objetivo em que essas práticas ocorrem, correndo o risco de se tornar *slogan*, pois são justamente as(os) docentes que são, em primeira e última instância, as(os) organizadoras(es) e executoras(es) por excelência das práticas pedagógicas (Lustosa, 2021, p. 85; Imbernón, 2009, p. 23).

Outro risco é o da transformação ser fragmentada, situada em polos, como, por exemplo, o didático, o metodológico, o atitudinal, etc. Como resultado, a reforma pretendida, dada a sua verticalidade, se torna ineficaz por sua pouca (ou nenhuma) efetividade no chão da escola.

Tal quadro evidencia a complexidade dos problemas educacionais mesmo em relação à questão da educação inclusiva, cuja solução não se revela sob análise simples e linear ou tampouco unicamente sob a dimensão do discurso da transformação didático e pedagógica em sala de aula. O debate deve ter em vista toda a amplitude envolvida no tema, considerando todas as variáveis, política, social, econômica, cultural, etc.

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança [...] (Imbernón, 2009, p. 10).

Se a idealização de uma escola ocorre quando não se tem em vista as(os) estudantes em suas diversidades, isto é, quando se tem em conta só a(o) estudante “normal”, qualquer transformação educacional que não tenha em vista as condições de vida e de trabalho das(os) docentes corre o risco de também se revelar idealização, o que será uma das dimensões de verificação no capítulo seguinte, a respeito dos dados obtidos sobre a formação continuada de docentes de Geografia das redes de educação regular do município de Fortaleza e do estado do Ceará no viés da educação inclusiva.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR DE FORTALEZA E DO CEARÁ: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da presente pesquisa. É neste ponto que as discussões sobre formação continuada de docentes de Geografia no contexto da educação inclusiva expostas ao longo do estudo ganham corpo de realidade nas falas dos sujeitos investigados. Busca-se mostrar, através da análise das informações coletadas, em que medida a educação inclusiva está presente na formação de docentes de Geografia da educação básica regular de Fortaleza e do Ceará, no tocante à melhoria de suas práticas de ensino para estudantes com deficiência.

Dimensões sobre as(os) docentes e sua formação, tanto no que diz respeito à educação inclusiva de estudantes com deficiência quanto acerca da disponibilização de formação continuada pela secretaria municipal de educação de Fortaleza (SME) e pela secretaria estadual de educação do Ceará (Seduc) e como essas possíveis formações se configuram ante a realidade escolar vivenciada pelas(os) docentes, foram abordadas na pesquisa, assim como as dificuldades com que as(os) docentes se deparam para a realização de uma educação geográfica inclusiva em suas aulas.

A seguir, o tratamento qualitativo pretendido nesta pesquisa contará tanto com descrição dos dados quanto sua análise e interpretação sob a luz da teoria crítica educacional, conforme referenciado no item 2.1. Assim sendo, vejamos o que os item 5.1 e subsequentes elucidam sobre o objeto pesquisado.

5.1 Os questionários em perfil

O procedimento para a obtenção das informações consistiu de questionário (apêndice A) disponibilizado via plataforma digital na *internet* para docentes de Geografia em exercício nas redes de educação básica regular da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Em relação às secretarias em questão, foi disponibilizado questionário igualmente de forma virtual, como também de forma física, impresso e protocolado em ambas as secretarias (apêndices B e C, respectivamente).

A pesquisa foi realizada ao longo do mês de novembro de 2023. E ainda que em período letivo, foi feita sondagem previamente com algumas(uns) docentes para que não houvesse coincidência com período das avaliações escolares (seja na sua preparação,

aplicação, correção ou lançamento de notas) e assim fosse garantido maior probabilidade de participação do público-alvo. Ainda assim e embora tenha sido solicitado a centenas de docentes a colaboração seja no sentido de responderem ao questionário como reenviá-lo a seus pares da Geografia, o retorno foi de 22 questionários respondidos. Quanto às secretarias de educação, apenas uma delas respondeu ao questionário (no caso a SME) via e-mail, no mês seguinte, dezembro.

Há duas dimensões a respeito desse quadro de baixo retorno. A primeira trata-se de confirmação do que Marconi (2002, p. 99) aponta sobre a possibilidade de baixa quantidade de questionários que são respondidos, embora se atinja número muito mais expressivo do público-alvo e maior abrangência espacial do que se se optasse pela modalidade entrevista - o que demandaria ser realizada uma a uma e com a onipresença do(a) entrevistador(a). A segunda se refere à possível saturação de preenchimento de formulários, tabelas, frequência de aula, documentos e afins, inclusive de forma on-line, pelas(os) docentes em procedimentos burocráticos da rotina educacional, até mesmo em momentos extra-escolar.

Poderia-se colocar em questão a extensão do questionário, se longo, com muitas perguntas, muitos tópicos, o que contribuiria para a baixa adesão. Antevendo a possibilidade de rejeição por esse motivo, o questionário foi elaborado em duas seções nucleares (isto é, diretamente relacionadas às abordagens da pesquisa), que versam sobre formação docente voltada à educação inclusiva e sobre ensino inclusivo de Geografia, perfazendo 6 perguntas do tipo aberta; no total, são oito, sendo as demais sobre identificação. Já o questionário para as secretarias consistiu de seis perguntas igualmente do tipo aberta.

Em relação aos questionários respondidos pelas(os) docentes, 68,2% disse lecionar na rede estadual de educação do Ceará, ou seja, no Ensino Médio, enquanto 31,8%, no ciclo de anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Em nenhuma das respostas se menciona que a(o) docente leciona em ambas as redes de ensino.

Isso permite verificar que a maioria das respostas das(os) docentes se refere à realidade encontrada no Ensino Médio em relação ao ensino inclusivo de Geografia e os momentos de formação continuada para tal fim. Fato que contrasta justamente por ser a secretaria (Seduc) a que não deu retorno à solicitação de participação na pesquisa, o que não permite análise de complementação e comparação com as informações fornecidas pelas(os) docentes da rede em questão.

Com relação ao tempo de atuação nas referidas redes públicas de ensino, (independentemente se na condição de temporário ou efetivo), os dados revelam que: 2 docentes atuam há menos de 1 ano; 4 atuam entre 1 ano e menos de 5 anos; 5 atuam entre 5

anos e menos de 10 anos; 9 atuam entre 10 anos e menos de 15 anos; 1 atua entre 15 anos e menos de 20 anos; 1 atua há 20 anos ou mais.

Verifica-se, portanto, que a maioria (cerca de 63%) das(os) docentes respondentes se concentra no intervalo compreendido entre 5 anos e menos de 15 anos de atuação no ensino de Geografia nas redes públicas em questão, principalmente na segunda metade desse intervalo, isto é, entre 10 anos e menos de 15 anos (40,9). Se for considerado o recorte temporal de uma década ou mais de atuação docente, tem-se 50% do público participante.

A importância do considerável tempo de atuação (demonstrada na maioria das respostas) está no fato de ser um espaço temporal em que se evidencia a consolidação de vivências das(os) docentes com a realidade da educação, seja em relação à diversidade de estudantes em suas singularidades de aprendizagem (e o que isso demanda às(aos) professoras(es) no tocante ao ensino geográfico em suas especificidades), seja em relação a confrontação com a formação que as(os) docentes possuem para esses momentos nas dimensões didáticas e pedagógicas.

Nos itens que se seguem, são analisadas as respostas dos sujeitos entrevistados em seus pontos essenciais.

5.1.1 As e os docentes e suas formações para a educação inclusiva

Na decomposição dos dados de respostas fornecidas pelas(os) docentes participantes acerca de suas formações voltadas para a educação inclusiva, identifica-se que maioria (13 das 22, ou 59%) informa não possuir formação nesse sentido. Quando a decomposição dos dados é feita por rede de ensino, verifica-se flagrante desproporção. Dentre os docentes da Seduc, 11 das(os) 15 (ou seja, 73%) responderam não possuir qualquer formação para a educação inclusiva. Outra questão é que dentre as quatro respostas positivas, apenas uma mencionou ter tido alguma modalidade de educação inclusiva em sua formação inicial; se tratando, no caso, da disciplina de Libras cursada na licenciatura.

Ainda em relação às(aos) docentes da rede estadual, não se identificou perfil bem distinto quanto à relação entre tempo de serviço e formação, pois desde professoras(es) com pouco tempo de atuação até entre quem atua há mais de década(s) responderam não ter qualquer formação para a educação inclusiva. Como na pesquisa não foi perguntado o ano de conclusão de suas respectivas licenciaturas, mas o tempo de atuação na educação pública, não se tem como deduzir com nitidez se há mudança no panorama de presença da educação inclusiva nos cursos de licenciatura, isto é, se ela se faz mais presente na formação inicial

daquelas(es) professoras(es) que concluíram a graduação mais recentemente, enquanto reflexo de maior presença de discussões a respeito e avanços normativos da necessidade da formação para a educação inclusiva estar presente nas licenciaturas.

Em relação às(aos) docentes que integram a rede municipal de ensino de Fortaleza, 5 dentre as(os) 7 (71,43%) participantes responderam possuir formação para educação inclusiva. Obviamente que esse quantitativo de respondentes pode não revelar de forma fidedigna o quadro geral de docentes de Geografia da rede em questão. Mesmo exígua em termos quantitativos, essa mostra é reveladora qualitativamente.

Dentre essas(es) 5 docentes que responderam positivamente à questão, 2 indicaram que a formação não ocorreu por meio da secretaria de educação, mas em movimento estudantil com formação teórica sobre os desafios para a plena realização da educação inclusiva, ou enquanto curso de especialização. Em nenhuma dessas 5 respostas há, no entanto, indicativo de formação enquanto disciplina ou projeto de extensão durante a licenciatura que se refira à educação inclusiva de PCD.

Constata-se entre as(os) docentes tanto da rede estadual quanto da rede municipal baixo indicativo de formação para a educação inclusiva em suas formações iniciais para a docência, como também é baixo o indicativo de formação continuada também nesse viés que não seja relacionada a alguma das secretarias de ensino em questão.

Constatação essa que evidencia a permanência de barreiras para a efetivação da educação inclusiva para PCD no que se refere à profissionalização inicial daquelas(es) que desenvolvem os processos didáticos da Geografia com esse público nas escolas regulares do município de Fortaleza e do estado do Ceará.

Assim, com atrasos (que são prejuízos irreparáveis ao desenvolvimento de estudantes com esse perfil), a formação profissional para essa finalidade educacional pode vir a ocorrer no exercício da docência, a formação continuada.

Em alguns casos pode se dar por busca pessoal da(o) docente por essa formação, o que, como evidenciado acima pelo total de respondentes, se trata de exceção. Não se busca, porém, neste trabalho levantar juízo de valor às(aos) docentes a respeito, pois deve-se ter em conta quais possíveis fatores contribuem para essa situação, os quais não foram objeto de pergunta no questionário sob risco de torná-lo extenso (e suas consequências quanto a participação do público), ficando, assim, como possibilidade para pesquisas futuras, complementares nesse aspecto.

Em outros casos, a formação continuada pode ocorrer por meio das secretarias de ensino, o que será objeto de abordagem no item que se segue.

5.1.2 As formações docentes por meio das secretarias de educação

A partir das três entre as quatro respostas positivas de docentes da Seduc em relação a se ter formação para a educação inclusiva ter ocorrido por meio da secretaria, não se nota perfil claro em relação ao recorte de tempo de suas atuações, pois um(a) docente atua há 14 anos e as(os) outras(os), há 8 anos e 7 anos. Acrescenta-se que nesse intervalo de tempo de atuação, há outras(os) docentes que disseram não possuírem qualquer formação desse viés.

Essa irregularidade dos marcadores temporais de atuação e formações obtidas via Seduc suscita questionamentos: com que regularidade a secretaria oferta cursos de formação continuada para a educação inclusiva de estudantes com deficiência voltados para suas(seus) docentes de Geografia?; de que maneira elas são disponibilizadas e desenvolvidas com as(os) docentes?

À vista das primeiras informações fornecidas por docentes de Geografia da rede estadual de ensino do Ceará (que forma o maior percentual do público respondente), poderia se supor ser pouco presente a formação para a educação inclusiva da PCD, se mostrando serem escassas e temporalmente irregulares as formações em serviço organizadas ou disponibilizadas pela secretaria.

Observa-se, no entanto, que falas de alguns(mas) professores(as) possibilitam aprofundar a dimensão a respeito. Uma delas (embora de docente na rede municipal, mas que dá a entender já ter atuado na rede estadual) aponta a existência de células de formação na rede estadual de ensino (sem explicitar, porém, quais temas e abordagens), cabendo às escolas a solicitação (Prof. Santiago)²⁸.

Outra fala aponta que a Seduc propõe algumas formações e cursos, mas que nem sempre se consegue participar dada a falta de tempo (Prof. Montevidéu). Um(a) dos(as) docentes que responderam e que tiveram formação em serviço pela referida secretaria descreve a metodologia: aulas remotas, com carga horária de 40 horas, acesso a vídeos e atividades por meio de plataforma virtual disponibilizada pela secretaria (Prof. Lima).

Pelos relatos disponibilizados, o que se depreende é que os cursos de formação em serviço para a educação inclusiva disponibilizados pela Seduc são predominantemente remotos, cabendo às(aos) docentes buscarem pela formação em plataforma da secretaria.

Me inscrevi em um curso sobre transtornos do espectro autista de forma não presencial no ano de 2020. Um curso bastante teórico que apontava o que era TEA,

²⁸ Aqui são utilizados pseudônimos para nomear as(os) docentes em suas falas, tendo em vista que a participação no questionário se deu na condição pré-estabelecida de anonimato.

os aspectos sociais acerca do autismo, questões legais e o convívio com a diversidade. Foi um curso que ajudou bastante na sensibilização e ajudou no convívio, na forma de se relacionar com os alunos que apresentam TEA nas salas de aula (Prof. Paramaribo).

Pela fala em questão é possível perceber que o efeito do curso se deu quanto ao aspecto atitudinal da(o) docente, sem se mencionar se houve impacto na sua metodologia de ensino para estudantes com esse perfil.

A(o) docente (também atualmente atuando na rede municipal, mas que dá a entender já ter atuado na rede estadual) menciona que o curso foi disponibilizado pela CREAECE, que se trata do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará e que integra a estrutura organizacional da Seduc, vinculado à Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Área da Diversidade e Inclusão educacional (Seduc, 2017, n.p.).

Ao se confirmar ser de fato unicamente de modo virtual o método utilizado pela Seduc quanto à formação em serviço para o desenvolvimento didático de seus(suas) professoras(es) de Geografia, por mais que possa ser positivo em um primeiro momento enquanto aproximação teórica, conceitual sobre aspectos diversos relacionados à PCD, corrobora-se o que afirma Imbernón (2009, p. 35) a respeito das formações em serviço:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem.

Na ausência de resposta à pesquisa por parte da Seduc, o quadro para análise a respeito fica menos nítido. A contar exclusivamente com as respostas das(os) professoras(es) da rede, supõe-se ausência de política sistemática de formação continuada de docentes de Geografia para educação inclusiva de PCD ocorrer a partir da escuta dos relatos das(os) professoras(es) sobre a realidade de casos e situações que vivenciam, ficando, desse modo, as possíveis soluções por conta das(os) próprias(os) docentes, o que coloca em situação de precariedade o modo como a educação inclusiva está presente nas escolas de Ensino Médio do Ceará.

Soma-se o fato de que muitas(os) docentes indicam que elas(es) tampouco obtiveram formação para a educação inclusiva por meio das coordenações pedagógicas ou das gestões escolares, “às vezes um tapinha nas costas, mas em geral nem isso” (Prof. Caracas).

A expressão irônica que o(a) professor(a) utiliza para se referir ao apoio por parte da gestão escolar e/ou da coordenação pedagógica é reveladora sobre se transferir a responsabilidade à(ao) docente em buscar formação para a educação inclusiva.

Muito se fala em educação inclusiva, mas pouco se faz, a meu ver, para ofertar isso aos docentes. Podemos buscar de maneira individual, particular. Para a gestão escolar trabalhar isso com os professores eles precisam de uma preparação prévia, não percebo essa formação, se há é pouco efetiva (Prof. Assunção).

A respeito, nos remetemos a Nóvoa (1995, *passim*) ao afirmar que as escolas não mudam sem mudanças de suas(seus) profissionais docentes, e vice-versa, no que o desenvolvimento profissional docente tem de estar atrelado à escola e seus projetos.

Outro(a) professor(a) respondente afirma que embora as(os) professoras(es) em geral não tenham “formação nessa área”, o que ela(e) tem disputado são espaços para dialogar na coordenação do curso, mas que são poucos avanços (Prof. Bogotá).

Ou seja, se há ação didática inclusiva nas aulas de Geografia da rede estadual de ensino, ela se deve em muito (se não exclusivamente) ao esforço pessoal da(o) docente, no que se pode deduzir haver práticas empíricas, por tentativas, em seu possíveis acertos e erros, em que os saberes docentes construídos na vivência do cotidiano de ensino é que vai constituindo a formação do professor(a) para o ensino geográfico inclusivo.

Tardif (2006, p. 228) traz considerações relacionadas a esse aspecto

[...] o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.

Ainda no sentido do esforço pessoal docente quanto a práticas inclusivas, um relato indica a realização de debates em sala de aula e outras atividades que estimulam a percepção inclusiva, mas que ainda assim são insuficientes para os desafios existentes (Prof. Bogotá). Trata-se, pois, de confirmação de que o trabalho docente reflexivo e inovador se realiza enquanto parte de uma elaboração permanentemente coletiva, um ambiente ecológico reflexivo escolar (Alarcão, 2001, p. 11), retomando-se a afirmação anterior de Nóvoa (*op.cit.*) de que a cultura docente e a cultura escolar mudam reciprocamente.

Em relação às(aos) docentes respondentes da rede municipal de educação de Fortaleza sobre formação para a educação inclusiva via secretaria, há menção de que a prefeitura tem profissional do AEE que faz formações específicas sobre o tema com todas(os)

as(os) professores da escola, com exposição e distribuição de um material com fontes (Prof. Santiago).

Ainda acerca de formações voltadas para a educação inclusiva via SME, há menção sobre curso de curta duração, on-line, com carga horária de 40 horas. Um(a) professor(a) descreve que a metodologia do curso do qual participou incluía “ler dois textos e fazer uma atividade relacionada aos alunos com deficiência” (Prof. Quito). Porém, outro(a) docente destaca o fato do curso não ter muita relação com a prática escolar (Prof. La Paz).

Outro(a) professor(a) relata que além de formações pela rede municipal, ele(a) possui curso de especialização, apontando, ademais, que em suas práticas de aula:

Procuro sempre aplicar atividades com flexibilização para os alunos com necessidades especiais, como também incluir eles nas atividades em grupo. Além disso os alunos com necessidades especiais, LGBTQI+, Mulheres, Negros, sempre levo para sala de aula debates e discussões sobre a importância da inclusão, respeito e conquistas que esses grupos ainda precisam ter (Prof. Brasília).

A fala da(o) docente é reveladora do aspecto que a educação inclusiva não é exclusiva de PCD, mas também referente a outros grupos minoritários de direitos na sociedade, marcada por desigualdades diversas, entre elas as educacionais no que se refere a acesso e permanência, no sentido do desenvolvimento formativo da(o) estudante.

Com relação ao apoio por parte da coordenação pedagógica ou da gestão escolar para a formação inclusiva, há respostas que variam entre se ter tido “formação em contexto pela coordenação” (Prof. Quito) e pouco apoio, apenas apontamentos sobre a necessidade de se manterem informadas(os) (Prof. Paramaribo).

Da SME bem pouco, inclusive as formações pecam sobre esse assunto, só tive uma, mas achei bem aquém sobre educação inclusiva, mas na escola sim, a professora responsável pelo AEE é bem atuante (Prof. Brasília).

Novamente se vê fala docente em mencionar a importância da(o) profissional do AEE pelos momentos formativos em serviço na escola, demonstrando que estes momentos possivelmente se dêem a partir dos casos de estudantes com deficiência que as(os) docentes têm em sala e em diálogo com aspectos relacionados aos conteúdos de suas disciplinas.

Entretanto, faz-se necessário enfatizar que essa não é a realidade em todas as escolas municipais, pois há situações em que a escola “tem auxiliares para algumas crianças, mas na escola tá faltando profissional do AEE” (Prof. La Paz).

Ainda quanto a apoio para formações, há casos também que apesar de não o receber e não ter formação para a educação inclusiva, o que a(o) docente aplica se deve a suas pesquisas: “[...] tento coletar as informações das dificuldades dos alunos, para me dar suporte,

para melhorar a minha metodologia e o aluno obter o sucesso na sua aprendizagem” (Prof. Buenos Aires). Na precariedade de uma rede de apoio, novamente tem-se a situação de restar à(ao) docente recorrer a busca individual por informações para elaborar suas práticas inclusivas.

Em resposta ao questionário desta pesquisa, a SME apontou contar com 150 escolas que atendem o Ensino Fundamental anos finais, sendo que 148 destas possuem sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento do AEE. Dado esse que perfaz 98,5% das escolas municipais, índice bastante acima da média nacional, que é de menos de 30% (Andrade; Araújo, 2023, n.p.).

Em relação a matrículas nesse ciclo escolar, a secretaria afirma que elas foram 80.501 no ano de 2023, dentre os quais 4.315 eram de estudantes identificadas(os) com alguma deficiência, ou seja, 5,36% do total (acima tanto da média nacional, de 4,13%, como a da região nordeste, de 4,65%, para o recorte etário entre 10 e 19 anos, conforme indicado no item 4.2.3 do presente trabalho).

No que diz respeito a formações na perspectiva inclusiva para docentes de Geografia da rede municipal, a secretaria informou que foram duas formações no ano de 2023, com temas tanto sobre inclusão, como diversidade, além das que estavam em planejamento para o ano de 2024 à época da resposta a esta pesquisa.

Para o ensino de Geografia, assim como para todos os componentes curriculares, as formações são estruturadas em uma perspectiva inclusiva, que são incorporadas aos temas trabalhados ao longo de todo o ano letivo, e devem considerar os recursos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente, assim como de propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva (Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Anexo A).

Quanto à participação docente nas formações proposta pela SME, esta afirma contar com grande adesão de seus profissionais, sendo que “a frequência da participação dos professores é de 100%, pois essas formações são realizadas durante o momento de planejamento, e são realizadas mensalmente” (*ibid.*). Percentual esse que também fica bem acima da média nacional (menos de 6%) quanto a formação docente para a educação inclusiva (Andrade; Araújo, *op. cit.*).

No entanto, aspecto que não ficou evidente é se as formações foram disponibilizadas para a totalidade ou parte das(os) docentes de Geografia da rede municipal de ensino. Caso seja à totalidade docente, nota-se contraposição entre a informação da secretaria sobre a participação docente e as respostas de parte destes(as) quanto a terem formação na perspectiva inclusiva por meio da secretaria.

Outro aspecto que deve ser visibilizado é em relação à percepção das(os) professoras(es) se sentirem ou não contempladas(os) com a(s) formação(ões) em serviço que tiveram através da rede de educação, o que será objeto de abordagem no item que se segue.

5.1.3 A formação continuada face a realidade no chão da escola

Questão importante em relação a cursos de formação em serviço é saber a importância que as(os) profissionais que os obtiveram atribuem face à realidade que vivenciam em seu campo profissional.

Nesse sentido, um dos aspectos desta pesquisa foi buscar entender se as(os) professoras(es) de Geografia respondentes se sentem contempladas(os) e motivadas(os) com os cursos disponibilizados pelas secretarias pela qual atuam profissionalmente. O resultado geral, tanto entre docentes da Seduc como da SME, foi de não contemplação mesmo entre aquelas(es) que responderam não ter formação para a educação inclusiva, dando a entender que pode ser discordância quanto ao modo como as formações são ofertadas, quanto à metodologia como são desenvolvidas. Das 22 participações docentes na pesquisa, 19 responderam não se sentirem contempladas(os) ante a realidade escolar que vivenciam.

Entre docentes da Seduc, houve relatos no sentido de que “as formações são muito teóricas e idealistas, na prática às vezes é mais complicado porque cada escola é uma realidade diferente” (Prof. Montevideu). Embora haja a importância de aporte teórico nas formações para que não se fique limitado ao desenvolvimento pedagógico (Lustosa, 2021, p. 42), o ponto final dessa fala está justamente no sentido do que Lustosa (*ibid.*, p. 11) coloca que “cada escola é a responsável pelo desenvolvimento de suas práticas, não existe um modelo único que sirva para todas as escolas”.

Outros relatos são de que:

[...] Creio que as formações podem ser melhoradas, inicialmente, precisamos que os formadores sejam, de fato, conhecedores não só do assunto, mas de possíveis práticas para serem colocadas em sala de aula, formas de abordagem de acordo com as necessidades dos discentes (Prof. Assunção).

Olha não temos formação específica, sinto sim um despreparo gigante das escolas, coordenação pedagógica e outros mais envolvidos. Temos que entender que ter cuidador não é inclusão, conseguir BPC não deveria mais incluir, etc .. são leituras de uma inclusão que não cabe no que acredito como entender o lugar do aluno especial na educação. Precisamos nos educar no aceitar e compreender e participar de espaços e construção de políticas públicas que contribuam especificamente para este segmento, porque temos e somos educadores e demais profissionais da educação muito preconceituosos e avaliamos tudo na inclusão como potencializar o capacitismo. Incluir e está, acolher e ensinar e aprender com. (Prof. Bogotá).

Face ao exposto, evidencia-se o entendimento docente de que a sua formação para a inclusão necessita ser realizada no contexto da realidade vivenciada pela(o) docente para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivas, com as(os) docentes inclusive se percebendo como barreira ou possibilidade à inclusão (Lustosa, 2021, p. 45).

Há quem mencionou não ter formação para a educação inclusiva e desconhece a sua dimensão, não sabendo, por isso, opinar se os cursos pela secretaria contemplam as(os) professoras(es): “Não sei. Educação inclusiva é muito ampla, abarca muitas deficiências diversas que possuem demandas específicas” (Prof. Havana).

Vê-se o quão reveladora é essa fala acerca do peso da ausência de formação para a educação inclusiva, afinal, demonstra que muitas(os) devem ser as(os) docentes que ignoram as especificidades da educação inclusiva e suas implicações como um dos aspectos de garantia do direito ao desenvolvimento cognitivo, social da PCD, ou seja, como esse desconhecimento acaba por gerar prejuízos a estudantes com deficiência em acessarem seus direitos à inclusão educacional e social.

Há menções também a respeito de que as formações estejam contidas nas horas laborais e não fora delas, o que, neste caso, contribui para a sobrecarga às(aos) docentes e conseqüentemente se aponte a escassez de tempo livre em suas rotinas para participarem de formações: “não [quanto a se sentir contemplada(o) e motivada(o) com as formações]. Com a prática e a teórica sendo ministradas de forma que seja incluída na nossa carga horária de trabalho (pois com nosso trabalho praticamente não temos tempo)” (Prof. Panamá).

E, claro, as respostas que expressaram sentir falta do básico, a formação: “muito se fala da necessidade de práticas inclusivas porém não temos formações. Aulas de libras, psicologia inclusiva, etc.” (Prof. Manágua); “considero que, no mínimo, deveria haver a formação” (Prof. San Jose).

Entre as vinte e duas participações, somente uma dá a entender se sentir contemplada com a formação disponibilizada pela secretaria de educação ao afirmar que “a metodologia foi assertiva” (Prof. Lima).

Com relação às(aos) docentes que atuam na SME, há igualmente menção sobre a demanda das formações serem regulares e contabilizadas na carga horária laboral.

No entanto, faz-se necessário destacar relato sobre o fato de haver docentes “que não querem essas formações porque enxergam nelas mais trabalho [...]” (Prof. Santiago).

Essa questão sobre docentes que veem mais trabalho com a educação inclusiva se relaciona aos apontamentos de Mantoan (2015, p. 79) sobre as maneiras que professores(as) reagem aos modos inclusivos de ensinar como formas de resistência, visto que se “abala o

instituído e as formas consolidadas pela tradição e pela experiência [...]” (Mantoan, 2015, p. 17). Por outro lado, tem de se ter em vista que tais resistências se relacionam também a precarizações e saturações laborais comumente relatadas por docentes, inclusive nesta pesquisa.

Outras colocações que expressam as percepções docentes em relação aos cursos disponibilizados pela SME são de não se sentirem contempladas(os), seja pelo fato de que “[...] as formações são de forma utópica, não temos matéria e não somos preparados para ter 37 alunos e 2 com deficiência severa, sem nenhuma ajuda. As formações não condizem com a realidade” (Prof. Quito), ou mesmo porque “[...] acho até os professores despreparados para com a inclusão dos alunos” (Prof. Brasília).

Novamente é frisada pelas(os) professoras(es) a necessidade por formação para a educação inclusiva ser a partir da realidade que vivenciam, configurando-se enquanto processo de formação na ação, em que a experiência docente é necessária de ser observada na aprendizagem de conhecimentos, isto é, uma formação dialógica em que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995, p. 25-26).

Trata-se da concepção de professor reflexivo, coletivamente, em que trabalhar e formar não são atividades distintas, mas integradas “no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (*ibid.*, p. 29).

Retomando a fala das(os) professoras(es), há quem expressa a urgência por formação “[...], pois são muitos os alunos e muito diversos e me sinto incapaz frente a muitas situações do cotidiano na sala em relação a educação inclusiva” (Prof. Paramaribo).

O(a) professor(a) fala dos desafios com relação ao desenvolvimento de práticas de ensino geográfico inclusivo em aula, o que será mote de abordagem no item a seguir.

5.1.4 Constatando as dificuldades com a educação inclusiva

Ter formação no viés da educação inclusiva não é condição suficiente para que ela seja efetivada em ações pedagógicas nas escolas. Para que a(o) docente consiga desenvolver atividades didáticas em aula são necessários outros suportes, tais como estruturais do espaço físico, móveis condizentes ao tipo de deficiência, materiais didáticos adequados, apoio de outros profissionais no cuidado e acompanhamento de estudantes com deficiência, diálogo

com psicopedagogas(os) para o adequado desenvolvimento didático, gestão e planejamento compartilhados, entre outras especificidades materiais e humanas que emergem na realidade escolar (Lustosa, 2021, *passim*).

Perguntadas(os) sobre quais dificuldades e/ou apoios (estrutural, material, pedagógico, AEE, etc.) para desenvolver uma educação geográfica inclusiva as(os) professoras(es) respondentes encontram na(s) escola(s) da rede em que atuam profissionalmente, elas(es) dão visibilidade a diversidade de questões que demonstram como a realidade para se efetivar a educação geográfica inclusiva é bastante complexa e ainda muito aquém do que seria o ideal (isto é, que os direitos de estudantes com deficiências estejam para além da lei, mas sendo praticados).

Entre as(os) docentes da Seduc, os principais apontamentos sobre dificuldades são acerca tanto de ordem estrutural quanto material e pedagógico, mencionando-se, inclusive, ausência de sala e de profissionais de AEE e cuidadoras(es), o que é argumentado como um complicador para se tentar desenvolver trabalho inclusivo com salas lotadas.

Material, geralmente, não se tem nem para o ensino formal, quanto às especialidades, o primeiro requisito seria formações específicas para cada particularidade, ademais, falta esse espaço de AEE nas escolas de ensino médio. Os jovens são colocados todos em uma mesma sala, sem preparo prévio do professorado e sem uma assistência especializada (Prof. Assunção).

Fala-se também de apoio ser muito pouco e com limitações, pois em muitas escolas não se acompanhou os avanços legais, ao passo que “os especiais foram chegando” (Prof. Bogotá), além de se observar despreparo de cuidadores(as), sem formação para a especificidade que a situação requer, no que, inclusive, se indica “falta de um direcionamento com relação a atuação com o aluno PCD” (Prof. Guatemala). É colocado em evidência como o elementar que é estar a par das legislações que abordam os direitos das(os) estudantes com deficiência se quer foi incorporado em alguns (talvez muitos) espaços escolares, o que se configura como claro prejuízo a esse público estudantil na rede estadual de ensino do Ceará.

Há de se mencionar que houve uma única referência positiva, no caso, sobre apoio da coordenação e alguns materiais pedagógicos relacionados ao tema (Prof. Panamá).

Os fatos expostos até aqui demonstram quão tímidos ainda são os avanços sentidos na rede estadual do Ceará, não obstante as normas e legislações a respeito estarem em vigor há mais de década, o que corrobora a afirmação de Lustosa (*ibid.*, p. 64) de que instrumentos legais não garantem sozinhos que a educação inclusiva seja bem sucedida.

Em relação ao que as(os) docentes respondentes vivenciam em escolas regulares da SME não é muito diferente do descrito por docentes da Seduc. Há desde menção sobre se

receber nenhum apoio e ausências estruturais, passando por falta de material adequado, apoio de material específico (impressão de atividades diversificadas), até falta de profissionais habilitados (AEE e cuidadores) e salas especializadas (SRM).

Mesmo quem indica haver profissional do AEE e cuidadoras(es) na escola, aponta que a demanda, no entanto, é maior que a estrutura oferecida (Prof. Paramaribo).

Procurou-se na pesquisa também saber se a(o) docente já havia conseguido desenvolver atividade(s) de geografia inclusiva na escola, buscando-se identificar resultados e avaliações da(o) docente sobre o(s) processo(s). Entre as(os) docentes respondentes da Seduc, 11 dentre 14 participações disseram que não, o que de certa maneira não é de surpreender ante os apontamentos gerais que emergiram em pontos tratados anteriormente neste capítulo.

No entanto, o complemento de uma das respostas é reveladora da situação: o fato de ser comum professoras(es) comprarem cadernos de desenho para as(os) estudantes com deficiência pintarem em suas aulas (Prof. Havana). Aqui a descrição de precariedade está em dois sentidos: o primeiro é da(o) docente ter de adquirir com próprio recurso financeiro material pedagógico, quando este deveria ser disponibilizado pela rede de ensino via coordenação pedagógica da escola; o segundo é em relação ao fato da metodologia pedagógica dispensada a estudantes com deficiência ser a da educação do acolhimento, em que na ausência de métodos adequados ao desenvolvimento cognitivo e social da(o) estudante, resta ocupá-la(o) com alguma atividade sem relação didática com o conteúdo disciplinar desenvolvido em aula; ou como bem resumido em fala de outra(o) docente: uma inclusão que acaba segregando (Prof. Santo Domingo). Trata-se de uma dimensão de exclusão que ocorre no interior do sistema educacional “[...], camuflada por uma pseudo-inclusão, ou seja, o estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem” (Lustosa, 2021, p. 65).

Há, porém, algumas(uns) respondentes que apontam que ao menos tentam desenvolver atividades na perspectiva inclusiva, como, por exemplo, elaboração de maquete com formas de relevos e texturas diferenciadas para explicar o conteúdo a estudante com cegueira (Prof. Lima). Também fala-se de uso de mapas acessíveis e de desenhos para aqueles(as) com dificuldade de leitura, adaptação de atividade e provas para estudantes autistas, uso de mapas mentais, quebra-cabeça, etc.

É evidenciado aí justamente o que Lustosa (*ibid.* p. 70) afirma que a cultura inclusiva na escola só é estabelecida quando há o envolvimento coletivo, na cogestão desde o

planejamento pedagógico até a avaliação e não em ações isoladas, individuais (justamente pela ausência de apoio, envolvimento coletivo) de docentes sensíveis à urgência da inclusão.

Inclusive, em uma das falas foi mencionado a necessidade de se avançar nos programas de ensino individualizado (PEI) para que se possa ir “diagnosticando e melhorando nossas ferramentas e conhecendo suas especialidades como agir sobre elas” (Prof. Bogotá), o que demonstra que apesar de tantas precariedades para que se constitua uma educação geográfica inclusiva, há vozes docentes nas escolas que enxergam que a abordagem pedagógica só é possível de forma personalizada, caso a caso, não cabendo generalizações, nem mesmo por tipo de deficiência, pois os casos não seguem padrão em suas especificidades comportamentais e de desenvolvimento cognitivo, além do fato dessa abordagem metodológica ser parte de projeto coletivo, estruturado pelos diversos setores educacionais, enquanto política educacional e não uma ação heróica, variável de docente para docente.

6 CONCLUSÃO

Discutir formação docente é sempre desafiador não só pelo que ela tem em si mesma, mas também no que ela tem de relacional com elementos exteriores, contextuais. Ou seja, os diferentes modos de formação docente guardam em si complexidades várias e desta pesquisa procurou-se conhecer e estabelecer aspectos relativos à formação continuada de professoras(es) de Geografia da educação básica pública regular das redes estadual do Ceará e municipal de Fortaleza no que diz respeito especificamente à educação inclusiva de estudantes com deficiência e seus desdobramentos nas práticas docentes; em outras palavras, formação em exercício profissional para uma educação geográfica inclusiva.

Partiu-se do pressuposto de que o ensino não é estático, mas algo dinâmico, que passa constantemente por alterações em função do contexto no qual acontece. Desse modo, por meio da presente pesquisa, percebeu-se a existência de várias(os) autoras(es) que realizam estudos sobre os temas da formação continuada docente e da educação inclusiva para PCD, ambos no âmbito do ensino geográfico, em que, obviamente, cada um(a) desses(as) autores(as) apresenta abordagens distintas, que, no entanto, se complementam em muitos aspectos. Abordagens essas que aqui buscamos estabelecer relações mais diretas e específicas como a realidade local da educação básica pública regular de Fortaleza e do Ceará, dadas as urgências dessa realidade e a necessidade de a compreender.

Revelou-se ainda a existência de corrente de estudos que defende a formação continuada baseada na concepção de professor(a) reflexivo(a) ou crítico-reflexivo(a).

Considera-se que o(a) professor(a) que se vale da reflexão na e sobre a ação dos processos educativos desenvolve a possibilidade de elaborar novos saberes que serão utilizados nas suas práticas docentes e ressignificados conforme as peculiaridades de cada situação vivida (retomando-se aqui a ideia de Freire (2005; 2011a; 2011b) de que o ato educativo não é estático por ser, na verdade, processo histórico), ou seja, um permanente autoformar-se.

Ainda que sendo uma política nova, enquanto garantia em legislação educacional, especialmente a partir dos anos 1990 (vide LDB, DCN, PNE), a formação continuada docente na perspectiva crítico-reflexiva está atualmente sob risco (especialmente com a BNC-Formação Continuada) de vir a ser de natureza aplicacionista, de formatos prontos, elaborados exteriormente à realidade escolar por terceiros, ditas(os) “especialistas” a tutelar um(a) professor(a) supostamente incapaz de refletir sobre a sua própria realidade profissional, impactando, inclusive e fortemente, a identidade docente, conforme discutido no capítulo 3.

Nas respostas das(os) docentes participantes desta pesquisa, observou-se o entendimento de que formação continuada não está restrita ao que é ofertado por instituições ou programas governamentais, mas que atividades em que estejam envolvidas(os) e que favoreçam o aprimoramento de suas práticas já se configuram enquanto formação continuada.

Perspectiva essa que se encontrava amparada nas DCN de 2015, de que a formação de professoras(es) envolve dimensões políticas, econômicas e sociais, considerando que a(o) docente pode realizar formação em qualquer momento da atividade docente, não havendo conceito ou modelo fechado de formação continuada, desde que estejam favorecidos momentos de reflexão, análises e descobertas.

Dimensão essa de professor(a) reflexivo(a) coletivamente que se evidencia necessária na realidade escolar em que estudantes com deficiências diversas “foram chegando” (conforme fala uma(a) docente participante) e as(os) professoras(es) em sua maioria não têm formação inicial, teórica e prática e de forma abrangente a respeito. O fato de haver avanços normativos e legislativos que garantam o direito da PCD estudar em escolas de ensino regular, de não serem apartadas, “protegidas” em escolas especiais, impossibilitadas do desenvolvimento cognitivo e social, mas pela coexistência da diferença, não significa que esse direito se converterá de imediato em práticas inclusivas nas instituições escolares (Lustosa, 2021, *passim*). São imprescindíveis políticas diversas (conforme discutidas no subcapítulo 4.2), entre elas as formacionais das(os) profissionais educativos para que entre as mudanças necessárias estejam as pedagógicas.

Afinal, como verificado nos aportes teóricos assim como nos resultados da pesquisa, um dos aspectos para a efetivação da educação inclusiva, entre a qual a geográfica (foco específico nesta pesquisa), é a formação do professorado, sendo esta ampla e complexa, exigindo grande e permanente debate acerca dos desafios que a(o) profissional enfrenta e deve enfrentar no ensino escolar para que haja o efetivo cumprimento das legislações vigentes sobre os direitos das PCD em todas as instâncias (não só educacionais), exigindo-se, assim, uma formação crítica do profissional docente. Como apontado por Cavalcanti (2002, p. 112):

A formação dos professores de Geografia pode se pautar por essa concepção de profissional crítico-reflexivo. Essa formação deve ser aberta à possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões, para a construção da sociedade e para a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão.

Acrescente-se que formação não se constrói por acumulação, seja de cursos ou o que seja, mas por trabalho de reflexividade crítica acerca das práticas e da (re)construção também permanente da identidade pessoal e profissional (Nóvoa 1995, p. 25).

Com a presente pesquisa qualitativa, de tipo exploratório, analisou-se o nível de presença de formação continuada no viés da educação inclusiva para PCD entre docentes de Geografia da SME e da Seduc e conseguiu-se revelar aspectos positivos e problemáticos.

A partir da análise dos questionários respondidos por docentes de ambas as redes e da própria SME/Fortaleza verificou-se que a formação inclusiva entre docentes de Geografia das referidas redes ainda está bem aquém do ponto de vista legal que garante o direito de desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência (aqui na pesquisa, mais especificamente no que diz respeito aos conhecimentos geográficos), tendo sido mais notada a ausência de formação entre docentes da Seduc.

A SME, por outro lado, apresentou sua perspectiva formativa para seus docentes de Geografia quanto à educação inclusiva, embora haja desencontros quando realizadas comparações com respostas de docentes a respeito, além do fato de ser entre suas (seus) profissionais verificada maior presença de formação para a educação inclusiva, o que dá a entender que na referida rede municipal de ensino o tema da educação inclusiva está mais presente especialmente pelos relatos de maior presença de profissionais de AEE se comparado aos relatos referentes às escolas da Seduc.

Cabe salientar que, entretanto, a maior presença destas(es) profissionais e de formações não significa que a solução já esteja dada, pois verificou-se que a natureza dos cursos governamentais disponibilizados são de abordagem da temática da inclusão, explicativa de aspectos de tipo de deficiência, de legislação, o que é primeiro passo aproximativo para as(os) professoras(es) em relação ao tema e aos possíveis casos que encontram em aula. E conforme indicado nas respostas a esta pesquisa, a formação que vem para dentro da escola não garante que ela faça parte das atividades cotidianas, justamente por sua natureza de elaboração exterior, sem encontrar eco na realidade vivenciada pelas(os) docentes em aula; afinal, todo caso de deficiência é uma particularidade e não um fractal (a parte que é idêntica ao todo).

Também, não se indicou que haja sistematização de momentos posteriores a essa aproximação temática, isto é, momentos de prática, em que as formações ocorram principalmente a partir dos e com os casos com que as(os) docentes se sentem desafiadas(os), principalmente no que se refere ao ofício específico, no caso, o ensino geográfico. Afinal, este apresenta especificidades e epistemologias que são próprias da docência geográfica, que vão além dos temas desta ciência, como técnicas, saberes, materiais didáticos, teorias, etc.

Ademais, infere-se que a existência de AEE nas escolas não é garantia de influência no trabalho do(a) professor(a) de Geografia da/na classe comum. Afinal,

algumas(uns) docentes relataram que se há práticas geográficas inclusivas em suas aulas é porque é fruto de suas pesquisas, iniciativas pessoais, evidenciando-se terem buscado no empirismo (na tentativa de erro-e-acerto) desenvolver práticas pedagógicas que atendam as necessidades das(os) estudantes nas aulas de Geografia (o que se julga ser relevante que outras pesquisas busquem investigar mais detidamente os resultados alcançados a partir de trabalhos realizados pela(os) docentes), revelando-se ausência de momentos para troca de experiências no contexto escolar entre profissionais educacionais.

Defende-se que o Estado, com sua estrutura, e a escola devem ter a formação contínua docente como uma de suas tarefas essenciais, o que, porém, não impede a(o) docente de buscá-la individualmente como modo de aprimoramento de sua prática pedagógica. Naturalmente que isso depende também do grau de comprometimento dos sujeitos nesse processo. Isto é, não é condição suficiente que a formação seja parte da organização escolar, é essencial que haja abertura e desejo em buscá-la; pois, conforme relatado, há docentes localmente que interpretam a educação inclusiva como sinônimo de mais trabalho.

Ressalta-se sempre, porém, que devem ser observadas as condições laborais e profissionais das(os) docentes, tendo-se em vista precariedades diversas a que estão sujeitas(os) para que estas não se configurem como uma forma de resistência à inovação pedagógica que o é a educação inclusiva.

Ante a situação também verificada de ser muito baixa (se não inexistente) a presença de abordagens sobre a educação inclusiva na formação inicial de docentes de Geografia das redes de ensino pesquisadas, a formação permanente mostra-se, portanto, essencial para que ocorra de fato a inclusão de estudantes com deficiência nos conhecimentos geográficos e, assim, possam desenvolver seus potenciais de leitura crítica e autônoma do espaço social que integram. Afinal, a ciência geográfica proporciona a leitura de mundo e, assim, a análise e a compreensão do espaço produzido socialmente (Callai, 2005, p. 245).

Em outros termos, que essa formação possibilite garantir os conhecimentos docentes para a facilitação do avanço do processo de ensino e de aprendizagem geográficos inclusivos, vindo a ser grande auxiliar nos possíveis casos de estudantes com deficiência no dia a dia em sala de aula.

Note-se que a falta de informações e conhecimentos é fator determinante para a exclusão educacional, e por meio das respostas das(os) docentes participantes desta pesquisa observou-se que muitas(os) são as(os) docentes de Geografia das redes pesquisadas que nunca tiveram qualquer formação na perspectiva da educação inclusiva independentemente de há quanto tempo tenham atuação docente.

Como se viu ao longo do trabalho, a necessária ampliação do conhecimento docente sobre uma educação geográfica inclusiva pode ocorrer através de formações ofertadas pelas instituições e principalmente pelas trocas de experiências, com reelaborações conjuntas com pares educacionais, conferindo maiores chances de se obter êxito.

Pode-se afirmar que os objetivos desta pesquisa foram satisfatoriamente alcançados apesar das dificuldades inerentes a toda pesquisa a que se proponha realizar, tendo em vista que o estudo teve como propósito discutir a importância, apresentar definições e demonstrar as dificuldades e as expectativas docentes na prática da educação inclusiva no âmbito do ensino geográfico em decorrência de suas formações para tanto.

Conclui-se que é evidente a necessidade de aperfeiçoamento da formação continuada de professoras(es) de Geografia das redes de educação regular municipal de Fortaleza e estadual do Ceará para a educação geográfica inclusiva, tendo em vista a urgência da atualização permanente frente às demandas atuais da sociedade e expressas nas escolas.

Este trabalho pressupõe a existência de longo percurso a ser empreendido na busca de aprofundamento do tema, tendo a pretensão de se colocar como contributo no desvelamento, ainda que parcial, da realidade da educação básica pública regular de Fortaleza e do Ceará no tocante a formação continuada de docentes de Geografia na perspectiva da educação inclusiva de PCD.

Certamente surgirão outros trabalhos que poderão aprofundar os conhecimentos a respeito, oportunizando possíveis tomadas de ações mais acertadas e uma maior atenção à formação continuada de professoras(es) de Geografia no viés da educação inclusiva, tanto por parte das esferas governamentais e escolares locais, quanto por parte das(os) docentes.

Afinal, a formação continuada docente é uma das bases que contribuem para a educação inclusiva. Porém, esta não se concretiza efetivamente sem o trabalho conjunto entre pares docentes e educacionais, familiares e governo por meio de suas políticas educacionais. Isto é, todos os sujeitos direta e/ou indiretamente envolvidos são chamados a participar de forma articulada, conjunta e contínua desse processo, tendo em vista que a educação inclusiva de estudantes com deficiência é um movimento histórico contra-hegemônico, que somente terá êxito se cada sujeito assumir seu papel para a transformação.

Em outras palavras, a educação geográfica inclusiva só será de fato realidade a partir do momento em que se tornar um projeto social, coletivo e não a bandeira de luta de parte da sociedade ou ficando a cargo exclusivamente das(os) docentes de Geografia, por mais primordiais que esta(es) sejam.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Almeida, D. C. de S. **Entre a escola e a sociedade**: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: [\(Microsoft Word - VERS\303O FINAL\) \(ufu.br\)](#). Acesso: 24 ago. 2023
- Almeida, J. P.; Rocha, I. S.; Peixoto, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de Geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/113/93>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- Almeida, R. D. de. (org). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.
- Almeida, R. D. de. (org). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.
- Aluno. *In*: **Dicionário etimológico**. Disponível em: [Origem da palavra ALUNO - Etimologia - Dicionário Etimológico \(dicionarioetimologico.com.br\)](#). Acesso em: 19 out. 2023.
- Andrade, M. C.; Araújo, B. 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. **Terra**. 21 set. 2023. Disponível em: [94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência \(terra.com.br\)](#). Acesso em: 09 out. 2023.
- Araújo, D. S.; Brzezinski, I.; Sá, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan./dez., 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- Assis, L. F. de; Silva, M. G. da. A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de geografia. *In*: Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), 5, 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFCG, 2016. Disponível em: [a-mobilização-de-saberes-docentes-nas-praticas-escolares.pdf \(ufpb.br\)](#). Acesso em: 10 ago. 2023.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Goiânia: ANFOPE; ANPED; ANPAE; FORUMDIR, 2020. Disponível em: [MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf \(anfope.org.br\)](#). Acesso em: 31 julho 2023.

Baroni, V.; Santa, F. D. Teoria crítica, cultura e educação: perspectivas contemporâneas. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 144-156, fev. 2015. Disponível em: [TEORIA CRÍTICA, CULTURA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS | Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 03 jul. 2023.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 132/2023. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023a. 186 p. Disponível em: [Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](#) Acesso em: 23/08/2024.

Brasil. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência** [recurso eletrônico]: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 5. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015a. 51p. (Série legislação; n. 160). Disponível em: [Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência : Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 23 ago. 2024.

Brasil. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [D3956 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 14 mar. 2024.

Brasil. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b. (Série legislação; n. 200). 31p. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: [resumo tecnico censo escolar 2020.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 29 dez. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: [relatorio do quarto ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educacao.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 16 out. 2023.

Brasil. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023b. 64 p. Disponível em: [LDB_7ed.pdf \(senado.leg.br\)](#). Acesso em: 02 jun. 2024.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [L5692 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 15 mar. 2024.

Brasil. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [L7853 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/L7853). Acesso em: 14 de mar. 2024.

Brasil. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/L13415). Acesso em: 04 out. 2023.

Brasil. **PNE: Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/PNE-Plano-Nacional-de-Educacao-Plano-Nacional-de-Educacao-Lei-n-13-005-2014). Acesso em: 09 ago. 2023.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/EDUCAO_INCLUSIVA_POLITICA_NACIONAL_DE_EDUCAO_ESPECIAL). Acesso em: 15 mar. 2024.

Brasil. **Comunicação**. Brasília, DF: Senado Federal [S. D.]. Disponível em: [Porcentagem/ponto percentual — Manual de Comunicação \(senado.leg.br\)](http://senado.leg.br/Manual-de-Comunicacao). Acesso em: 09 ago. 2023.

Brasil. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. 2015c. Disponível em: [rcp002_15 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/rcp002_15). Acesso: 02 out. 2023.

Brasil. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. 2019. Disponível em: [rcp002_19 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/rcp002_19). Acesso em: 12 set. 2023.

Brasil. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, 2017b. Disponível em: [rcp002_17 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/rcp002_17). Acesso em: 25 set. 2023.

Brasil. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, 2020. Disponível em: [rcp001_20 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/rcp001_20). Acesso em: 22 set. 2023.

Callai, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

Campos, S. M. G. de; Martins, R. M. L. Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. **Millenium - Journal of education, technologies, and health**, nº 34, v. 13, p. 223-231, abr. 2008. Disponível em: [View of Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual \(rcaap.pt\)](http://rcaap.pt/View-of-Educacao-especial-aspectos-historicos-e-evolucao-conceptual). acesso em: 05 fev. 2024.

Cavalcanti, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010, Disponível em: [A Geografia e a realidade escolar_LANA_SOUZA \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/A-Geografia-e-a-realidade-escolar-LANA-SOUZA). Acesso: 23 nov. 2023.

Cavalcanti, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

Cavalcanti, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Ceará. **CREAECE**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará / Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem / Área da Diversidade e Inclusão Educacional. Disponível em: [CREAECE - Secretaria da Educação \(seduc.ce.gov.br\)](http://creaece.seduc.ce.gov.br). Acesso em: 04 set. 2024.

Cesário, L. Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes. **O Povo**. 17 ago. 2021. Disponível em: [Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes \(opovo.com.br\)](http://opovo.com.br). Acesso em: 08 fev. 2024.

Chantraine-Demilly, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

Claudino, P. D. **Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)**. 2023. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8038>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37833>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Corcini, M. A. C.; Casagrande, R. de C. Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. **Cadernos PDE**, Curitiba, vol. 1, 2016. Org. Hasper, R.; Barros, G. C.; Muller, C. C.; Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação / Programa de Desenvolvimento Educacional, 2018. Disponível em: [Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão \(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 02 fev. 2024.

Diniz-Pereira, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 46, v. 17, p. 53-71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 19 out. 2023.

Duschatzky, S.; Skliar, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Ferreira, A. B. de H.; Ferreira, M. B.; Anjos, M. dos. (coord.). **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

França, C. E. de P. M. **A pesquisa-ação entre professores**: Investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [Universidade Federal de Minas Gerais \(ufmg.br\)](http://ufmg.br). Acesso em: 21 dez. 2023.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

Freire, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freitas, M. I. de; Ventorini, S. E.; Borges, J. A. Maquetes táteis, dispositivos sonoros e aulas inclusivas com mapavox. *In*: Almeida, R. D. de. (org). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 109-120.

Freitas, H. C. L. de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso em: 05 out. 2023.

García, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: [Professores do Brasil: impasses e desafios; 2009 \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br). Acesso: 04 dez. 2023.

Ghedin, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Gomes, R. Análise e interpretação de pesquisa qualitativa. *In*: Minayo, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2016.

Gómez, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

Houaiss, A.; Villar, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Imbernón, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Imbernón, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pessoas com deficiência**: 2022. IBGE: Rio de Janeiro, 2023. 15 p. Disponível em: [IBGE | Biblioteca | Detalhes | Pessoas com deficiência : 2022 / IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios](#). Acesso: 10 jul. 2023.

Lakatos, E. M. **Metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Lima, M. do S. L.; Gomes, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186

Lima, M. do S. L.; Pimenta, S. G. Uma proposta conceitual e metodológica para formação contínua de professores. *In*: Lima, M. do S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 115-121.

Lima, V. da C. **A formação continuada de docente para a educação inclusiva**. 2021. 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos. Gama, 2021. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/997/1/Vanessa%20da%20Costa%20Lima_0010583.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

Lustosa, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina!** [livro eletrônico]: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças / Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira de Figueiredo. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

Maciel, A. dos S. Um estudo sobre a evolução das terminologias da expressão “pessoas com deficiência”: a proposição de uma nova nomenclatura como concretização da dignidade humana contemporânea. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**. [S. l.], v. 6, n. 1, p. 56-78, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/6600/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Magalhães, L. K. C. de; Azevedo, L. C. S. S. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2023.

Magalhães, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184–204, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 19 out. 2023.

Mantoan, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

Marchesan, A.; Carpenedo, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40. 2021. p. 45-55. Disponível em: [Vista do CAPACITISMO: ENTRE A DESIGNAÇÃO E A SIGNIFICAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA \(unioeste.br\)](#). Acesso em: 07 ago. 2023.

Marconi, M. de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Mazzuoli, V. de O. O Poder Legislativo e os tratados internacionais: o treaty-making power na Constituição brasileira de 1988. **Revista de informação legislativa**, v. 38, n. 150, p. 27-53, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/677>. Acesso em: 12 mar. 2014.

Mészáros, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Lia Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Minayo, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2016.

Miranda, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 7. p. 29-44. jan./dez. 2008. Disponível em: [EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO | Cadernos de História da Educação \(ufu.br\)](#). Acesso em: 07 fev. 2024.

Monteiro, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

Nascimento, A. C. do. **Os reflexos da formação continuada nas práticas de professores de Geografia**: uma análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2017. Disponível em: [dissertacao_0b770953840a2cc452fc026e78fdd759.pdf \(uva.ce.gov.br\)](#). Acesso: 28 ago. 2023.

Nogueira, A. L.; Borges, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

Oliveira, A. C. C. A. Competências didático pedagógicas para o ensino de geografia e os desafios à prática docente. *In*: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 6, 2012. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/11/10.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: ONU, 2017. 17p. Disponível em: [PT-UDHR-v2023_web.pdf \(rocketcdn.me\)](https://www.unhcr.org/refugees/files/PT-UDHR-v2023_web.pdf). Acesso em: 01 mar. 2024.

Pimenta, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: Pimenta, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

Pimenta, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

Rosa, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 16.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Roldão, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 34. abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

Rodrigues, L. Z.; Pereira, B.; Mohr, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 21, jan./dez. 2021. p. 1–39. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Salles, C. de A. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

Santos, J. D. H. *et al.* Pensar educação inclusiva em uma perspectiva freiriana. **Caderno de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 4, n.2, nov. 2017. p. 129-140,. Disponível em: [Vista do PENSAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA \(set.edu.br\)](https://www.set.edu.br/vista-do-pensar-educacao-inclusiva-em-uma-perspectiva-freiriana). Acesso em: 04 jul. 2023.

Sasaki, R., K. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [S. D.] Disponível em: [Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão — Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao). Acesso em: 05 out. 2024.

Saul, A. M.; Saul, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt). Acesso em : 04 jul. 2023.

Saviani, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. Campinas, [S. l.], n. 24, 2008. p. 7-16. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 13 out. 2023.

Schön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

Silva, J. M. N. da; Nunes, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. p. 1-22. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5150. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5150>. Acesso em: 02 out. 2023.

Siqueira, R. M.; Dourado, L. F.; Aguiar, M. G. Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. *In*: Dourado, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020. cap. 13, p. 258-280. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-egest-ao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Severino, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Severino, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Tardif, M.; Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: [Microsoft Word - Documento3 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/word/documento3). Acesso em: 14 jun. 2024.

Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização para elaboração de referências da Universidade Federal do Ceará** / Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. Fortaleza, 2023. 140 p. Disponível em: [GuiaNormalizacaoReferencias \(ufc.br\)](https://www.ufc.br/guia-normalizacao-referencias). Acesso em: 23 ago. 2024.

Vieira, J. M.; Ferraz, C. B. O. O desafio do ensino de Geografia para deficientes visuais. **Geografia em Atos** (Online), Presidente Prudente, v. 2, n. 2, 2015. p. 1-8. DOI: 10.35416/geoatos.v2i2.3864. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/3864>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Zeichner, K. **A formação reflexiva de professores: ideais e práticas**. Tradução: A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: [Repositório da Universidade de Lisboa: A formação reflexiva de professores : ideias e práticas \(ul.pt\)](https://www.ul.pt/repositorio). Acesso em: 23 out. 2023.

Zeichner, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA E DO CEARÁ

Parte 1 - Formação docente

- a) Enquanto docente de Geografia da educação básica, você teve alguma formação para a educação inclusiva? Se sim, ela foi obtida através de secretaria de educação ou por qual meio?
- b) Faça breve descrição quanto à sua natureza (teórico e/ou prático), ano, carga horária, metodologia, atividades desenvolvidas e sua avaliação a respeito.
- c) Quais incentivos e apoios para formação continuada para educação inclusiva você (já) recebe(u) da coordenação escolar e da secretaria de educação?
- d) Você se sente contemplada(o) e motivada(o) com essa(s) formação(ões) ante a realidade profissional que você vivencia? Se sim, descreva os acertos. Se não, como você considera ser a metodologia ideal de formação?

Parte 2 - Ensino

- a) Com quais dificuldades e/ou apoios (estrutural, material, pedagógico, AEE, etc.) para a educação inclusiva você se depara na(s) escola(s) de sua atuação docente?
- b) Você já conseguiu desenvolver atividade(s) de geografia inclusiva na escola? Se sim, descreva-a(s) quanto a seus conteúdos, objetivos, tipos de deficiência da(o) estudante, resultados e a avaliações que você fez do(s) processo(s).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO À SME**QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

- a) Quantas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais (5º a 9º ano) a prefeitura de Fortaleza possui/mantém? Quantas delas possuem sala de atendimento especial (AEE) e quantas possuem sala de recursos multifuncionais (SRM)?
- b) Qual o número de estudantes atualmente matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas da prefeitura de Fortaleza e quantos destes são pessoas com deficiência (PCD)?
- c) Qual(is) programa(s) de formação docente voltado(s) para a educação inclusiva a secretaria municipal de educação de Fortaleza (SME) já desenvolveu com seus professores da educação básica? Citar título, área de disciplina e ano em que foi aplicado.
- d) A taxa de comparecimento e conclusão dos cursos pelos professores da educação básica municipal é satisfatória? Citar números e/ou percentuais, se possível.
- e) Qual(is) desses programa(s) de cursos de formação continuada para a educação inclusiva foram especificamente para a área de ensino de Geografia? Em caso positivo, citar breve resumo (de alguns) desse(s) curso(s) contendo, quando houver, título, ano, objetivos, metodologia, conteúdo desenvolvido, resultado e avaliação pós-realização.
- f) A SME tem em vista futuros programas de cursos de formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da educação inclusiva? Se sim, fazer breve descrição com seus conteúdos, metodologias, objetivos e previsão de quando será a sua oferta.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO À SEDUC

QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

- a) Quantas escolas de Ensino Médio o estado do Ceará possui/mantém atualmente? Quantas delas possuem sala de atendimento especial (AEE) e quantas possuem sala de recursos multifuncionais (SRM)?
- b) Qual o número de estudantes atualmente matriculados no Ensino Médio nas escolas da rede estadual do Ceará e quantos destes são pessoas com deficiência (PCD)?
- c) Qual(is) programa(s) de formação docente voltado(s) para a educação inclusiva a secretaria estadual de educação do Ceará (SEDUC) já desenvolveu com seus professores da educação básica? Citar título, área de disciplina e ano em que foi aplicado.
- d) A taxa de comparecimento e conclusão dos cursos pelos professores da educação básica estadual é satisfatória? Citar números e/ou percentuais, se possível.
- e) Qual(is) desses programa(s) de cursos de formação continuada para a educação inclusiva foram especificamente para a área de ensino de Geografia? Em caso positivo, citar breve resumo (de alguns) desse(s) curso(s) contendo, quando houver, título, ano, objetivos, metodologia, conteúdo desenvolvido, resultado e avaliação pós-realização.
- f) A SEDUC tem em vista futuros programas de cursos de formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da educação inclusiva? Se sim, fazer breve descrição com seus conteúdos, metodologias, objetivos e previsão de quando será a sua oferta.

ANEXO A - RESPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (SME) AO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CODIN

DESPACHO PROCESSO Nº P482406/2023

Considerando a solicitação feita pelo estudante **Fábio José de Souza**, que solicita informações desta Secretaria de Educação sobre dados oficiais referentes a educação inclusiva no município de Fortaleza, informamos o que segue:

1. A rede municipal de ensino conta atualmente com 150 escolas que atendem o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Destas, 148 possuem sala de recursos multifuncional para realizar o atendimento educacional especializado (AEE).

2. Atualmente temos 80.501 estudantes matriculados nos Anos Finais (6º ao 9º ano), sendo 4.315 estudantes com alguma deficiência.

3. Para os professores de Geografia foram realizadas duas formações com ênfase na perspectiva inclusiva, e que se encontram em fase de planejamento as formações para o ano de 2024, com temas pertinentes tanto sobre inclusão, como diversidade. O cronograma dessas formações será publicado posteriormente.

4. Contamos com uma grande adesão dos nossos profissionais nas formações propostas pela SME, bem como na promoção de cursos de curto e longo prazo para os professores. Em termos percentuais, a frequência da participação dos professores é de 100%, pois essas formações são realizadas durante o momento de planejamento, e são realizadas mensalmente.

5. Para o ensino de Geografia, assim como para todos os componentes curriculares, as formações são estruturadas em uma perspectiva inclusiva, que são incorporadas aos temas trabalhados ao longo de todo o ano letivo, e devem considerar os recursos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente, assim como de propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva.

Encaminhe-se para a APROF para conhecimento e providências.

Fortaleza, data da assinatura digital.

Atenciosamente,

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão