



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: O QUE TEMOS PARA HOJE?

PUBLIC POLICIES OF CONTINUED TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: WHAT DO WE HAVE FOR TODAY?

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>

Miriam Matos Amaral - Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil na perspectiva do Governo Federal, ressaltando o modelo de professor que o Ministério da Educação (MEC) defende em suas políticas públicas educacionais. Nossa pesquisa resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental, partindo de levantamentos em teses e dissertações, revistas científicas e livros de autores que discutem a atualidade da formação continuada de professores para a educação inclusiva. Pesquisamos também, publicações do MEC que ressaltam políticas formativas para professores da educação básica dentro da perspectiva da inclusão escolar na contemporaneidade. O estudo aponta que as políticas de formação continuada no Brasil vem ganhando várias nuances de abordagem de formação, ora centrada no desenvolvimento pessoal do professor, ora centrada na escola, como locus privilegiado de formação. Concluímos que a formação continuada para a educação inclusiva impõe uma postura protagonista do/a professor/a no processo de ensino – aprendizagem e concomitantemente ações colaborativas no seu principal locus de formação que é a escola.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Formação continuada de professores. Educação inclusiva. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the policies of continuing education of teachers for inclusive education in Brazil in the perspective of the Federal Government, highlighting the model of teacher that the Ministry of Education (MEC) defends in its educational public policies. Our research results from a bibliographical and documentary research, starting from surveys in theses and dissertations, scientific journals and books of authors that discuss the actuality of the continuous formation of teachers for the inclusive education. We also searched the MEC publications that highlight training policies for teachers of basic education within the perspective of school inclusion in contemporary times. The study points out that the policies of continuing education in Brazil have gained several nuances of approach to training, now centered on personal development of the teacher, now centered in the school, as a privileged locus of training. We conclude that continuing education for inclusive education imposes a leading role of the teacher in the teaching - learning process and concomitantly collaborative actions at the main locus of formation that is the school.

Keywords: Public educational policies. Continuing teacher education. Inclusive education. School inclusion.



1 INTRODUÇÃO

O direito constitucional de uma educação para todos no contexto atual das políticas públicas no Brasil traz à tona alguns dos seus fundamentais princípios, defendidos na Constituição Federal quais sejam, da:

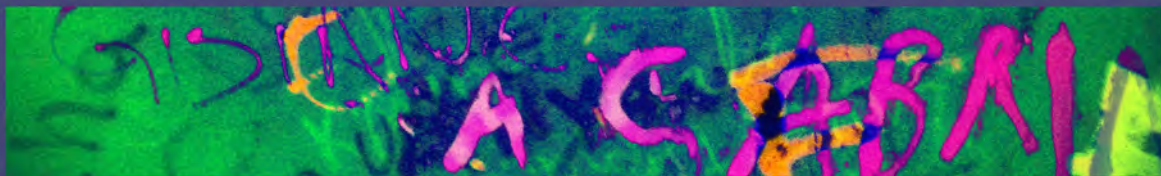
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2014, p. 60, grifos nossos).

Assim, destes princípios concretizados na prática, talvez alcançássemos a tão propalada escola inclusiva que queremos e que é discutida aos quatro cantos do Brasil, sendo objeto de pesquisa de inúmeros grupos de estudos científicos no Brasil¹ e no mundo afora². Em que pese todo o interesse em levantar a bandeira por uma educação inclusiva de qualidade, falar de educação inclusiva, então, tem virado “slogan” nos discursos políticos de órgãos públicos, privados e principalmente de organismos internacionais, como sublinha Garcia (2014):

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos-chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como ‘vulneráveis’ (GARCIA, 2014, p. 101-102).

¹ Grupos como o GEIT - Núcleo de Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho do Instituto Federal do Pará; o INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão da Universidade Federal do Pará; o GPESP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial: Interação e Inclusão Social, da Universidade Federal de Santa Maria – RS; o Grupo de Pesquisa sobre Educação Especial de Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; o GÉFYRA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, dentre outros.

² O PRÓ-INCLUSÃO – Associação Nacional de Docentes e Educação Especial da Universidade de Lisboa – PT; O NCSER (National Center for Special Education Research), Centro Nacional de Pesquisa em Educação Especial do Instituto de Ciências da Educação/Departamento de Educação de Washington, EUA, dentre outros.



Mas, em linhas gerais, o que seria, de fato, uma educação inclusiva na perspectiva escolar? Para Sasaki (1999, 2010), a Educação inclusiva é um processo irreversível de consolidação de direitos das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, instalado nos sistemas de ensino e que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os/as estudantes independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais.

Em maio de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, evento organizado pela ONU³, onde foi estabelecida uma agenda de educação 2030, com a aprovação da “*Declaração de Incheon*”. Este documento constitui o compromisso da comunidade educacional de 184 países, para implementar, coordenar, financiar e monitorar o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) sobre educação que é “*garantir educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” (Objetivo 4).

Para a UNESCO⁴, a educação desempenha um papel importante, pois é o motor que impulsiona o desenvolvimento sustentável no mundo (UNESCO, 2016, p. 1). Deste modo, promover a educação de pessoas com deficiência, é possibilitar formar cidadãos globais para uma sociedade que é globalizada e cada vez mais competitiva. Para isso, afirma a UNESCO, é necessário ter professores qualificados (p. 22, 2016), pois estes “*são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030*” (p. 25).

Diante destas recomendações, o Estado brasileiro vem desenvolvendo ações no âmbito do Ministério da Educação (MEC) que viabilizem, através dos planos educacionais dos sistemas de ensino, estratégias que tornem as escolas mais inclusivas e coerentes com a proposta de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, objetivamos neste artigo analisar as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil na perspectiva do Governo Federal, ressaltando o modelo de professor que o MEC defende em suas políticas públicas

³ Organização das Nações Unidas.

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



educacionais. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, com dados levantados em Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Artigos oriundos de Revistas e Eventos Científicos, Livros e documentos produzidos pelo Governo Federal, dentre os quais, o atual *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, Lei nº 13.146/2015.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

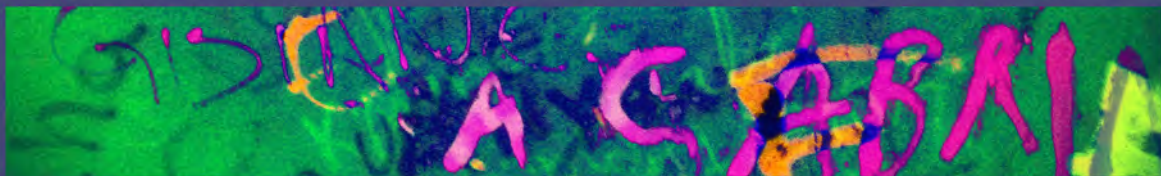
A implementação de políticas públicas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência no Brasil, ainda que em instituições especializadas de educação especial, tem o seu marco histórico no final da década de 1960, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de setembro de 1969. Essa Emenda, sob o título IV, da Família, da Educação e da Cultura, determinou que uma lei especial estará organizada sobre a educação de “excepcionais”⁵ (art.175); que o direito à educação é um dever do Estado e será garantida no lar e principalmente na escola (art. 176) e finalmente, será obrigatório que cada sistema de ensino tenha em suas escolas, serviços de apoio educacional, onde garantem aos alunos especiais, condições eficientes de permanência no ambiente de aprendizagem da escola e acesso a novos conhecimentos (art. 177). Nesta perspectiva de educação, vigoravam políticas segregativas de educação para estas pessoas com deficiência. Ainda não se valorizava uma escola comum democrática e acessível para todos.

Mais adiante, o Congresso Federal aprovou outra Emenda Constitucional n.º 12 de 17 de setembro de 1978, no Título da Ordem Econômica e Social, onde assegurou ao *portador de deficiência*⁶ a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita.

Uma década mais tarde, em 1988, é promulgada a Nova Constituição Brasileira, que junto às Emendas supracitadas fortaleceram o apoio à educação inclusiva nas escolas de ensino regular. Nesse sentido, foi assegurado no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 208, Inciso III, que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado

⁵ Termo da época usado para denominar as Pessoas com Deficiência.

⁶ O termo “portador de deficiência” foi muito utilizado em muitos textos oficiais até o ano de 1990, a partir de Salamanca – 1994, o termo foi resignificado por “pessoa com necessidades educacionais especiais” e nos dias atuais por “Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.



mediante a garantia de "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

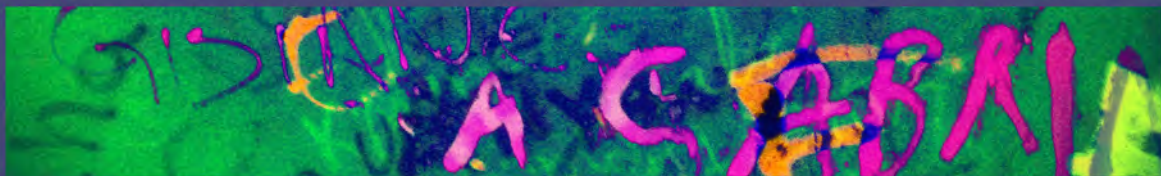
Além disso, a Lei Federal n.º 7.583 de 24 de Outubro de 1989 estabeleceu em seu Inciso I, o apoio a alunos/as portadores de deficiência⁷ e a garantia de matrícula em qualquer escola de ensino regular, definindo o preconceito a estes/as estudantes como crime. Nesse sentido, nenhum/a diretor/a pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer desistir sem justa causa a matrícula do/a estudante especial à instituição escolar. Se desobedecerem a essa Lei, os infratores podem sofrer uma pena de um a quatro anos de reclusão, além de multa pelo crime. Esta Lei Federal só foi regulamentada posteriormente pelo Decreto Presidencial n.º 3.298/1999.

Com todo esse amparo legal, o processo de educação inclusiva nas escolas de ensino regular ganhou notoriedade na sociedade em geral e nos próprios movimentos das pessoas com deficiência que buscaram dar voz e vez à causa destas pessoas e uma maior abrangência de discussões, principalmente nas academias com a criação de grupos de pesquisas sobre a temática da inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência (BUENO, 2008; FREITAS, 2008).

A partir da década de 1990 com as reformas educacionais sendo implementadas pelo Estado brasileiro, o movimento pela educação inclusiva nas escolas de educação básica se iniciou, haja vista que a partir desse momento melhor se delineou e discutiu-se a *concepção de educação inclusiva*, buscando garantir uma oferta de educação regular pública e de qualidade que removesse barreiras pedagógicas e de acessibilidade:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2004, p.72).

⁷ Termo usado na referida Legislação.



Este modelo de educação inclusiva, em construção a partir da década 1990, foi considerado (e ainda é) como o *novo paradigma da educação brasileira*, que veio nortear a questão da defesa de oportunidades iguais para todos (MANTOAN, 2003). E esse para todos é para todos mesmo, inclusive para as pessoas com deficiência. A política de educação inclusiva veio dar maior consciência acerca dos direitos humanos, do desafio do trabalho na diversidade, da construção de uma escola efetivamente inclusiva que repense sua proposta curricular na direção dos sujeitos que aprendem e assim formar comunidades aprendizes (THURLER, 2002, p. 96-109).

Carvalho (2004) deixa claro que pensar e construir uma escola inclusiva é pensar numa educação para todos os sujeitos titulares de direitos, não apenas as pessoas com deficiência, ou seja:

[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p.29).

Foi a partir dessa nova perspectiva de escola que organizações governamentais e não governamentais se reuniram em duas grandes conferências mundiais para discutir a temática sobre o direito à educação para todos, conclamando esse direito como fundamental para a dignidade humana. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem⁸ e a Declaração de Salamanca⁹, onde o Brasil teve sua representação oficial através do Ministério da Educação, foram os dois documentos de suma importância que vieram consagrar um conjunto de princípios, práticas e políticas de inclusão social, principalmente consagrando a educação como um direito de todos, independentemente das diferenças individuais.

⁸ Elaborada em Jomtiem na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990 reuniu 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs.

⁹ Documento produzido no Estado de Salamanca - Espanha após Conferência Mundial que debateu o tema: *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade*. Mais de trezentos representantes de 92 países e 25 Organizações participaram dessa elaboração.



Em destaque, a Declaração de Salamanca expande a necessidade de debater a questão de que o (a) estudante deve e pode ter uma vida escolar comum de ensino regular e que só em se tratando de necessidades educacionais específicas muito severas é que este/a estudante poderia receber atendimento educacional específico em instituições de educação especial propriamente dita. Sobre esse atendimento educacional específico, Gotti (2001), nos revela que:

Há casos de déficit tão acentuados que a criança não tem condições de se beneficiar com o que existe na educação regular. São situações em que há necessidade de maior aprofundamento de pesquisa, para avaliar o que pode ser desenvolvido com esse aluno, qual o currículo apropriado para um aluno que não se manifesta, não fala, não tem condições mentais de desenvolver o processo educativo mesmo o funcional (GOTTI, 2001, p.113).

De todo o modo, a escola pautada no modelo de educação inclusiva vem se apresentar como uma instituição que prima pela construção coletiva do processo ensino-aprendizagem de toda a comunidade discente. É uma escola sem preconceitos, que valoriza as relações sociais no interior desse espaço, sem discriminações e rotulações negativas. Nesse sentido, a escola inclusiva percebe o valor dialético das diferenças, pois acredita que é nessa interação entre as diferenças que a pessoa (apresentando ou não deficiência) aprende significativamente e se constitui como sujeito crítico e autônomo.

Com as orientações destes últimos documentos sobre educação para todos da ONU, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, destaca no Capítulo V, três artigos que determinam a necessidade das escolas adequarem-se às exigências de uma educação inclusiva. No artigo 58 é determinado que toda escola de ensino regular deverá incluir no seu projeto pedagógico a proposta de educação inclusiva, que as escolas e a sociedade têm o dever de se adequar ao modo de vida das pessoas com deficiência, ou seja, têm que melhor preparar-se para permitir o convívio destas com o mundo, com o trabalho e com a família.

O Artigo 59 trata da organização específica da educação especial, ou seja, das condições de atendimento diferenciadas (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e serviços especializados) para os/as estudantes com deficiência no intuito de promover a sua inclusão no meio escolar e principalmente de receber uma educação digna e de qualidade.



Ainda sobre o atendimento educacional especializado (AEE), além do que dispõe o referente artigo da LBD, soma-se a esta legislação, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesta, o AEE tem a função, na escola pública regular de educação básica, de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 69).

Tal atendimento poderá ser disponibilizado na própria escola regular de ensino comum, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais, ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, não sendo uma oferta de atendimento educacional substitutivo às classes comuns, podendo também ser realizado em centros de educação especial credenciados pelo Conselho de Educação dos Estados/DF ou municípios e conveniados com o Sistema público de ensino. Esta Sala de Recursos Multifuncionais é coordenada por um profissional especializado em educação especial e inclusiva conforme está colocado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 24) e o propósito de implantação da Sala Multifuncional, além do apoio ao trabalho dos professores da sala de aula comum, é acompanhar o desempenho escolar do/a estudante com deficiência no seu processo de aprendizagem, assegurando mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Idem, p. 71).

Destarte, o trato com as questões de escolarização das pessoas com deficiência vem se tornando ao longo do tempo uma exigência da sociedade que tem reivindicado uma educação de qualidade para todos/as, ou seja, uma educação que se alinhe a plena participação dessas pessoas na vida social, resguardado todos os direitos civis, políticos, econômicos e culturais inerentes ao contexto em que vivem. Nesse sentido, Carvalho (2004) nos atenta que,

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004, p.34).



Nessa perspectiva, é mister afirmar que a educação inclusiva é pensada a partir de uma concepção de inclusão social, que imbuída pelo conceito de cidadania, onde todos/as têm os mesmos direitos civis, políticos e sociais, a sua prática educativa estabelece o convívio com a heterogeneidade da condição humana. E é na escola que essa condição humana se aflora e é aquecida pelo valor das interações por lá desenvolvidas.

3 INTRODUZINDO AS ABORDAGENS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELEMENTOS BÁSICOS CONSTITUINTES

Os estudos sobre a temática da formação continuada de professores referem duas modalidades de formação muito conhecidas entre os especialistas da área: uma centrada no/a professor/a: com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do/a professor/a. E outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do/a coordenador/a pedagógico/a, a missão de articular esta formação no *lócus* de atuação do/a docente.

Na abordagem centrada no/a professor/a com ênfase no desenvolvimento profissional, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos professores parte de uma concepção de professor/a como profissional do ensino e ao mesmo tempo, como sujeito que aprende (p. 145). Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, multidimensional e orientado para a mudança, implica a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional, individualizado das atividades formativas.

Já a abordagem com ênfase nos ciclos de vida do professor, Michael Huberman (2007), expõe numa perspectiva clássica, a da carreira, a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/formação de professores é um processo e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (p. 39-46).



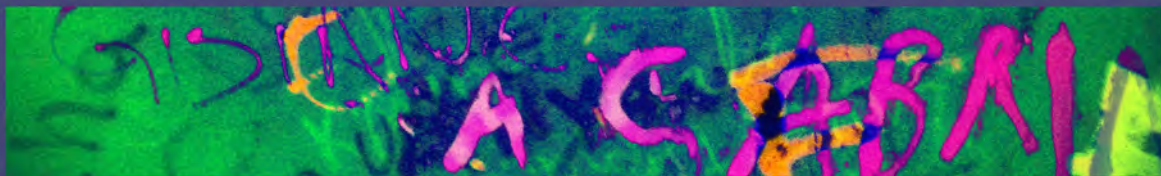
Na abordagem centrada nas equipes escolares e da escola, é enfatizado o papel articulador do coordenador pedagógico neste processo formativo que tem a escola como principal *locus* de formação. Para Domingues, (2009), o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva do projeto de formação continuada na escola, ou seja, o coordenador pedagógico, ao articular-se no trabalho coletivo com sua equipe docente, e neste trabalho, mobilizar trocas de experiências, saberes silenciados advindos dos professores, possibilitará uma prática “em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores” (Idem, p. 162).

Assim, perceber políticas de formação continuada na perspectiva das equipes escolares é um olhar para além dos pacotes prontos de formação continuada pensada/projetada pelos sistemas de ensino. É entender a dimensão educativa para além dos produtores acadêmicos advindos das instituições de ensino superior. É valorizar o papel formador do coordenador pedagógico dentro da escola e também como intermediador entre os docentes e as determinações das políticas públicas (DOMINGUES, 2009).

Assim, concordamos com Domingues quando revela que a transferência do *locus* de formação continuada de professores das instituições de ensino superior para o espaço da escola tem propiciado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o “formador e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega teoria e prática.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE TEMOS EM VIGÊNCIA?

As atuais políticas públicas educacionais no Brasil vivem a efervescência de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência bem como outro tipo de necessidade educacional específica.

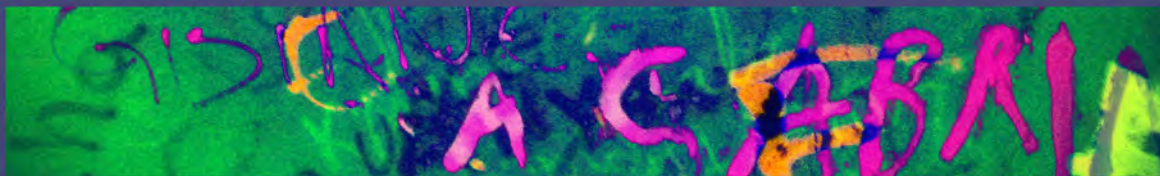


Se temos no contexto do Estado brasileiro, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) que considera as determinações da Constituição Federal, que garante o acesso à cultura, à educação e à ciência como um direito público, inalienável e subjetivo (Artigo 23, CF de 1988), então como pensar a organização do ensino que viabilize o alcance dos objetivos fins da educação brasileira, e que é comum aos entes federados (União, Estado/DF e municípios)? Como permitir o acesso e a permanência com qualidade dessa educação pública, gratuita e assentada nos direitos constitucionais?

A LDB nº 9.394/1996 ao se referir sobre a formação continuada de professores caracteriza algumas abordagens de formação que os sistemas educacionais podem adotar em suas redes de ensino. Uma primeira abordagem relacionada ao desenvolvimento profissional (§ 2º, Art. 62: “A Formação Continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”), ou seja, uma formação oportunizada aos professores e professoras a partir de sua livre iniciativa e interesse pessoal/profissional nos centros/Instituições que ofertam esta modalidade de educação a distância. Deste modo, chamados de pacotes prontos de formação continuada, onde os governos pouco observam as necessidades formativas dos sujeitos da escola e estes acabam por optar por um desenvolvimento profissional tradicional e partindo de necessidades particulares de sua área de conhecimento. Como bem observa Barreto (2011, p. 182), são formações que a LDB priorizou com um sentido tradicional e estratégico de formação de professores, dando grande ênfase para ações desenvolvidas em termos de conteúdos e processos de formação com caráter linear e cumulativo (modelo taylorista de organização do trabalho).

A segunda abordagem de formação continuada determinada na LDB nº 9.394/1996 é aquela centrada na escola, onde, no parágrafo único do Art. 62-A fica garantida a “Formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho [...]”. Ou seja, nesta perspectiva legal, há uma referência significativa para processos formativos baseados no chão da escola. Os legisladores entendem da necessidade de formações docentes priorizadas na perspectiva da realidade escolar.

Considerando estes modelos de formação continuada de professores analisados na LDB, algumas políticas de formação continuada de professores do MEC foram apresentadas



aos sistemas de ensino e que chamamos de “pacotes prontos de formação de professores”. Naquela ocasião de lançamento dessas políticas (entre as décadas de 2004 a 2010), o MEC/SEESP¹⁰, explicava da necessidade de se implementar uma escola comum inclusiva como política de incentivo a prática pedagógica dos professores da educação básica.

Nesse sentido, destacamos duas ações estratégicas de inclusão neste nível de ensino propostas pelo Governo Federal: Primeiro, o “Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil”. Segundo, “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”.

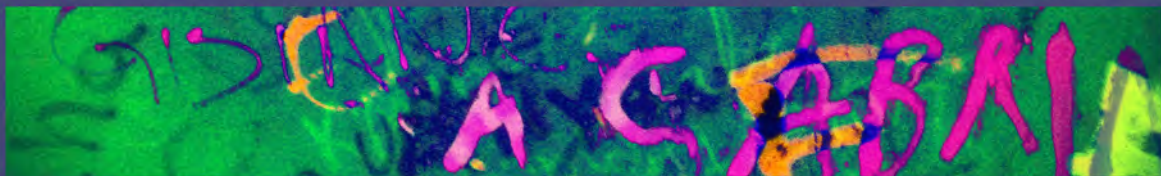
Os “Saberes e Práticas da Inclusão” foi uma política curricular do MEC, por intermédio da então Secretaria de Educação Especial, elaborada em 2004 e até hoje vigente nas escolas regulares e é composta de nove fascículos, com temas específicos sobre como o professor da educação básica poderia trabalhar aspectos do ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, do nascimento aos seis anos de idade. Como bem afirma o MEC:

O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias [sobre] Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Já no documento, “*A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*” elaborado em 2010 e composto por 10 fascículos, o MEC apresenta aos sistemas de ensino, sobretudo aos professores e professoras da escola comum (BRASIL, 2010), contribuições para o atendimento dessa escola e de sua articulação com a educação especial e seus serviços, haja vista que:

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e

¹⁰ Com a nova reestruturação do MEC via Decreto presidencial nº 7480/2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta e transformada em Diretoria de Políticas de Educação Especial dentre as 4 Diretorias que abrangem a atual SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2011).

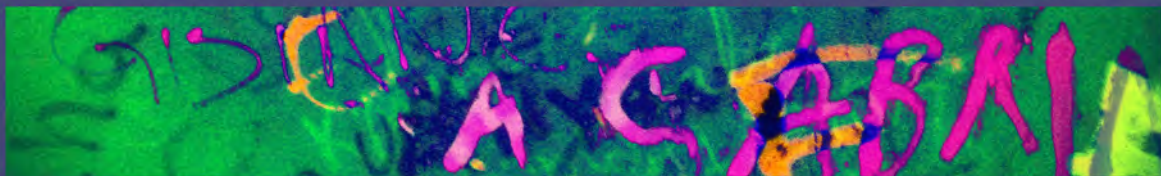


estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprios (BRASIL, 2010, p. 6).

Ao longo de todo o documento é traçado um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos sobre a escola comum na perspectiva inclusiva, o papel do atendimento educacional especializado no ambiente das escolas regulares de educação básica, a organização da sala de recursos multifuncionais e a parceria com o/a professor/a da sala comum e todas as recomendações didáticas a respeito das seguintes áreas: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial; Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa; Livro Acessível e Informática Acessível; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Surdocegueira e Deficiência Múltipla; O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual; Os alunos com Deficiência Visual: baixa Visão e Cegueira; Altas Habilidades/Superdotação e Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010).

Já com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), o Governo Federal formula um conjunto de orientações aos sistemas de ensino do País com 20 metas e suas respectivas estratégias que poderão compor uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros num prazo de 10 anos para sua plena aplicação. Segundo Rocha (2015, p. 105), há na arquitetura do PNE, alguns pilares fundamentais que os sistemas de ensino precisam aprimorar como princípios de suas políticas públicas educacionais: a ideia da universalização da educação básica, a defesa da inclusão e do atendimento às diferenças e a valorização do profissional da educação.

No que tange à formação continuada de professores explicitada no PNE 2014-2024, percebe-se uma estreita, porém complexa relação entre a qualidade da formação de professores e o esperado desempenho dos/as estudantes ou da melhoria da qualidade da educação no País. Esta análise apresentada pelo PNE espelha aquilo já levantado por Gatti (2011) de que o/a professor/a é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Acrescenta a pesquisadora:



Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI, 2011, p. 15).

Nesse contexto de orientações apresentadas pelo PNE, a formação de professores, e no âmbito geral, dos profissionais da educação constitui como uma das espinhas dorsais (ROCHA, 2015) para o pleno desenvolvimento da educação. Mas no Plano, há um processo de desarticulação pela formação continuada de professores entre União, Estados/DF e municípios, explicitada na sua meta e nas respectivas estratégias de ação:

Formar, em nível de pós-graduação, 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 (META 16).

E como estratégias para efetivação da Meta 16, o PNE explicita:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;



16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, Por meio da implementação das ações do Plano nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (GOMES; BRITO, 2015, p. 269-270)

Assim, percebemos juntamente com Rocha (2015), pouca articulação sinérgica entre os entes federados, pois há uma maior responsabilização do governo federal com a formação inicial de professores, e algumas medidas dispersas e pontuais de formação continuada, feita, ao sabor das diretrizes e priorizações de cada ente federado (ROCHA, 2015). O que fortalece a ideia de não concretização, neste tipo de formação de professores, do regime de colaboração, previsto no Art. 8º da LDB nº 9.394/1996, denotando-se assim, uma frágil política nacional de formação continuada para o país como um todo, ainda que se destaquem as iniciativas do MEC/CAPES¹¹ com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Rede Nacional de Formação Continuada¹².

Em se tratando de formação continuada na perspectiva da inclusão, o PNE faz referência a esta formação para além da Meta 16, como por exemplo, na Meta 4 que trata da universalização para estudantes com deficiência, em idade escolar obrigatória, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. E como estratégias para efetivar esta meta, o PNE propõe o:

4.3. Fomento à formação continuada de professores para atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC).

¹² A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi criada em 2003 pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB e da Secretaria de Educação a Distância – SEED (Hoje esta Rede é de competência da CAPES), em parceria com Instituições de Educação Superior, públicas ou comunitárias e sem fins lucrativos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e com a adesão de Estados/DF e municípios e dirigidas aos professores e outros profissionais da educação infantil e ensino fundamental. São ações estratégicas da Rede, os Programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.



4.16. Incentivo à inclusão, em cursos de licenciatura, de pós-graduação ou nos demais cursos de formação, de teorias da aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Percebe-se assim, um incentivo à formação continuada numa abordagem estruturada, conforme analisa Nóvoa:

O modelo estruturante, composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, torna propício o desenvolvimento de práticas organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica. A ênfase é posta na reciclagem dos professores, com o predomínio de práticas homogêneas, desconhecendo a trajetória profissional dos professores. Enfatiza-se a universidade como lócus privilegiado de formação, haja vista seu papel tradicional na construção do conhecimento científico. Os professores das escolas posicionam-se como meros consumidores do conhecimento erudito (NÓVOA, 1992, 2002, apud SANTOS, 2014, p. 34).

Ainda nesta perspectiva de políticas de formação continuada proposta pelo Governo Federal, destacamos a promulgação em 2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, é apresentado somente 3 (três) Artigos referentes à políticas educacionais.

Em linhas gerais, o Estatuto é permeado das recomendações sugeridas pelos organismos internacionais, se utilizando de terminologias do tipo “assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Art. 27), “educação com o máximo desenvolvimento possível” (Art. 27, 28), “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Art. 28), “maximização do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Art. 28), dentre outros que reverberam a responsabilização desses sujeitos por suas trajetórias escolares baseado nas suas competências para aprender, ou seja, o/a estudante com deficiência recebe uma carga de responsabilidade para cuidar de sua formação escolar e a partir desta, exercer sua cidadania numa sociedade que é meritocrática e seletiva, exigindo profissionais cada vez mais produtivos e capacitados ao mercado de trabalho. E neste íterim, é solicitado ao professor, competências para ensinar. E ensinar com qualidade.



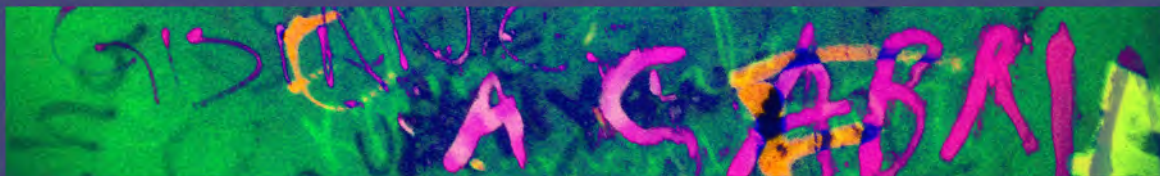
Por todo esse aparato de políticas de formação continuada “pensadas” e “planejadas” pelo Governo Federal, no sentido de ser executada e consumida pelos sistemas de ensino estadual/DF e municipal, e diretamente responsabilizada à competência dos/das professores/as da educação básica regular, pensa-se que é preciso rever a ordem das definições dessas ações estratégicas “compensatórias” (MILITÃO & LEITE, 2013, p. 3) para a escola pública brasileira.

Desta forma pensada, o Governo Federal ainda vem trabalhando com a perspectiva do professor consumista de pacotes de formação continuada, onde o mesmo só precise seguir e participar as orientações advindas de tais políticas estruturadas (FREIRE apud MILITÃO & LEITE, 2013, p. 9).

Acreditamos no protagonismo de produção de conhecimentos que há no chão da escola, através de seus sujeitos lá imbricados: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo. As políticas públicas de formação continuada de professores não podem ser planejadas aos olhos dos especialistas técnicos ou possuidores de “notório saber” contratados pelos sistemas de ensino. Há ainda, um aspecto a ser definitivamente considerado pelas atuais políticas de formação continuada de professores numa perspectiva da educação inclusiva: a provisão salarial e as condições de trabalho deste/a professor/a na escola básica regular. Não haverá uma educação inclusiva de qualidade sem dar condições estruturais à escola pública brasileira. Não há ensino público de qualidade sem prover a adequada valorização do trabalho docente na educação básica. (SILVA, 2001; DOMINGUES, 2009; MAUÉS et al, 2012).

5 PARA NÃO CONCLUIR...

As políticas de formação continuada no Brasil precisam ser resignificadas para enfrentar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de educação básica com responsabilidade. O processo é lento e imprescindível do apoio consistente dos sistemas de ensino no suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares, principalmente, um apoio substancial ao trabalho do docente da educação básica.



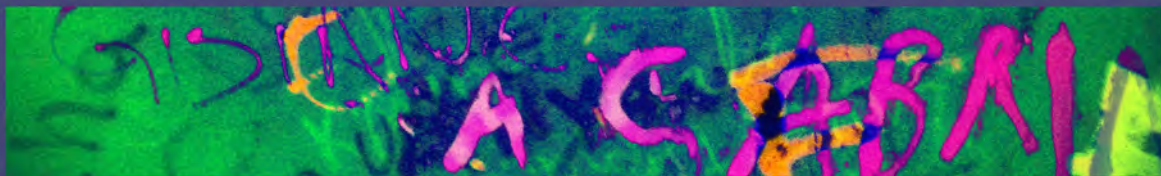
O processo de inclusão escolar aos professores iniciantes e veteranos da educação básica, e que possuem uma sensação de despreparo, principalmente por uma frágil formação inicial e na sequência, por uma formação continuada insuficiente, temos alguns argumentos diante desta realidade de precariedade na formação de professores: não existe receita pronta para implementar a qualidade do ensino com uma educação inclusiva real nas escolas públicas brasileiras! Acreditamos na possibilidade de articulação dos diferentes setores da sociedade: educação, segurança, políticas de empregabilidade, saneamento básico e saúde inclusiva para todos. Ou seja, a culpa pelo despreparo com o processo de inclusão nas escolas brasileiras está para além de uma política efetiva de formação de professores.

Concluimos, com esta pesquisa, que a educação inclusiva é um processo e que, portanto, está em construção contínua, é permeada por um movimento dialético de avanços e retrocessos em políticas públicas educacionais, sobretudo políticas de formação de professores e melhorias significativas no financiamento público das infraestruturas das escolas públicas brasileiras, principalmente em regiões brasileiras com maior índice de desigualdades sociais, a exemplo das regiões norte e nordeste do País.

E para, além disso, a prática pedagógica na educação básica sofre também um processo dialético de rupturas entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre produções de tese e antíteses e por superação destes contraditórios a apresentação de suas sínteses. Assim:

[...] conhecer é um movimento de idas e vindas, de continuidade e rupturas, de aproximações sucessivas do objeto que se pretende apreender. É um processo que requer a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações, ainda que provisórias, dado o seu caráter histórico (SERRÃO, 2006, p. 28).

E neste movimento dialético do caráter histórico do processo educativo, é que afirmamos que a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com deficiência na escola de ensino básico não vem com um manual com composições didáticas do que o/a professor/a tem que fazer ou como fazer (ALVES, 2012). Não há uma didática fixa para práticas pedagógicas complexas em sala de aula (AMARAL, 2006).



Primeiro, vive-se o processo, absorve-se as experiências (negativas e positivas) do processo educativo, e posteriormente, estas mesmas experiências educativas, conjuntamente com o processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a e ações colaborativas na própria escola darão ao/à docente, elementos de inclusividade (MESQUITA, 2013) no processo de ensino-aprendizagem.

Para não concluir, acreditamos em novas possibilidades do debate sobre a temática das políticas de formação continuada de professores numa perspectiva da educação inclusiva, de qualidade, onde professores e estudantes sejam tratados como sujeitos titulares de direitos.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Lígia M. A. A Formação Continuada de Professores para uma Escola Inclusiva à Luz do Materialismo Histórico-Dialético. In: OLIVEIRA, Ivanilde O. [et al]. **Epistemologia e Educação: Reflexões sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

AMARAL, Míriam M. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: Uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. Belém, PA, 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, UFPA, 2006.

BARRETO, M^a Aparecida S. C. As Políticas de Formação do professor e a Construção de Processos Educativos Inclusivos: Dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio R.& JESUS, Denise M. (orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em Outros Países**. 2^a Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: M. J., 1988.

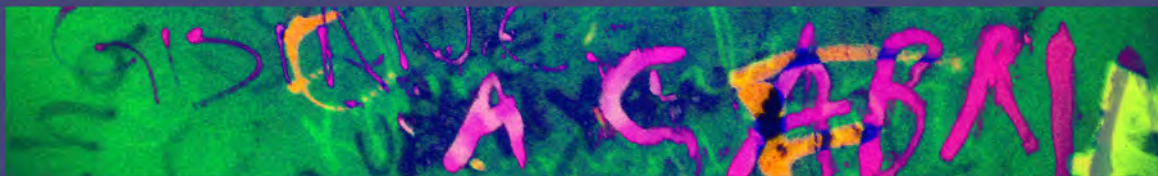
_____. Ministério do Bem-estar Social. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: M.B.E.S., 1990.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. 11ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001. 56 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. MEC, 2001.



_____. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Introdução/Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar:** A escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli... [et al]. Brasília: MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Câmara dos deputados: Centro de Documentação e Informação, 2011.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BUENO, José G. da S. A produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, Enicéia G. [et al]. **Temas em Educação Especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola.** São Paulo, SP. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2009.

FREITAS, Soraia N. Considerações acerca da Produção de Artigos Científicos em Educação Especial: Uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, Enicéia G. [et al]. **Temas em Educação Especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

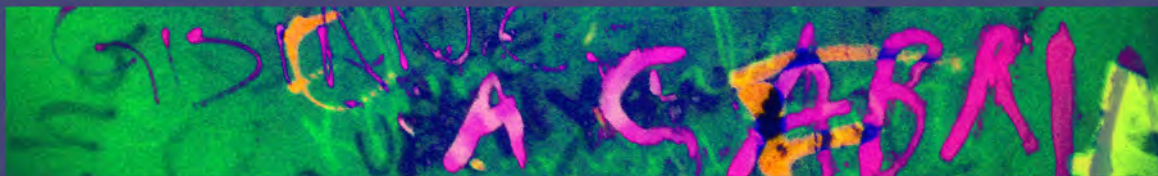
GARCIA, Rosalba M. C. Para além da “Inclusão: Críticas às políticas educacionais contemporâneas”. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Vida de Professores.** Portugal, Porto: Porto Editora, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê fazer? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.** O Pará em questão. Fino Traço, 2012.



MESQUITA, Amélia M. A. Os **Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. Belém, PA. 173f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, UFPA, 2013.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A historicidade do conceito de formação continuada**: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá – MT. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá – MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. v. 01. p. 01-15.

ROCHA, Issana N. O Plano Nacional de Educação e a Formação dos professores. In: GOMES, Ana W. A. & BRITTO, Tatiana F. de. (orgs.). **Plano Nacional de Educação**: Construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

SANTOS, Edlamar O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da educação Básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SASSAKI, Romeu K. **Educação inclusiva**, 1999. (Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na Revista Integração (NI 20, Ano 8, pp. 8-10, 1998)

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro WVA, 2010.

SERRÃO, M^a Isabel B. **Aprender a Ensinar**: A aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

THURLER, Mônica G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe [et al]. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SILVA, Moacyr da. **A Formação do Professor Centrada na Escola**. São Paulo: EDUC, 2001.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 23 de setembro de 2017*