

FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: RETROCESSOS, LACUNAS E DISTANCIAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

TEACHER TRAINING IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: SETBACKS, GAPS AND DISTANCING IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Ana Paula Dias Pazzaglini ROLDI¹

Erica Pereira NETO²

Décio Nascimento GUIMARÃES³

Resumo: a formação docente em perspectiva inclusiva constitui um caminho para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência, e instrumentos legais visam proteger direitos. Sendo assim, este estudo objetiva investigar a forma com que o direito à educação das pessoas em situação de deficiência está constituído nos documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores - BNC Formação e BNC Formação continuada. Para este fim, foi utilizada uma metodologia exploratória do tipo documental, com reflexões na busca por atravessamentos que viabilizem as discussões e estudos sobre inclusão nos cursos de formação de professores. Observaram-se retrocessos, lacunas e distanciamentos nas políticas educacionais com a construção de um currículo omissivo que apresenta tímidos diálogos sobre a formação docente em perspectiva inclusiva.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Formação docente. Pessoas com deficiência. Direito à educação.

Abstract: teacher training in an inclusive perspective is a way to ensure equality for people with disabilities and legal instruments aimed at protecting rights. Therefore, this study aims to investigate how the right to education of people with disabilities is constituted in the guiding documents of the National Policy for Teacher Training- BNC Formação and BNC Formação Continuada. For this purpose, an exploratory methodology of the documentary type was used with reflections in the search for crossings that enable discussions and studies on inclusion in teacher training courses. Setbacks, gaps, and discrepancies in educational policies were observed with the creation of an omissive curriculum that presents feeble dialogues about teacher training in an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. People with disabilities. Right to education.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal de Direitos Humanos proclama o direito de todas as pessoas à educação e considera a discriminação no campo educacional como uma violação de direitos. Ela

¹ Mestra em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. E-mail: ana.rolidi@iff.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2278-4873>

² Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-5883>

³ Doutor em Cognição e Linguagem. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1496-5407>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p173-188>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

ênfatiza que a educação deve promover a plena expansão da personalidade humana, reforçar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, além de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos (ONU, 1948). Já a Constituição Federal afirma que a educação é um direito social (Art. 6º), direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa (Art.205), e que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206). Entretanto, apesar da existência desses documentos abrangentes, nem sempre o direito à educação das pessoas com deficiência foi assegurado.

A luta pela equidade dos direitos humanos das pessoas com deficiência resultou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa política tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. A PNEEPEI também defende a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, a formação de professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade e a coordenação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2009, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), com o propósito de promover, proteger e garantir o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Em 2015, foi instituída a Lei 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Essa lei busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Apesar dos instrumentos legais que objetivam proteger o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de plena igualdade perante a lei, os cotidianos escolares ainda configuram espaços não inclusivos, onde, na maioria das vezes, encontram-se adaptações razoáveis para minimamente aparentar observância às legislações em vigor.

Nesse contexto, é essencial que a formação inicial e continuada dos docentes seja embasada em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que aborde o direito à educação das pessoas com deficiência, a fim de ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar nas escolas regulares. Isso implica a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que permitam a participação e o aprendizado de todos(as), superando o modelo de educação especial que ainda se baseia em acomodações, flexibilizações e adaptações individuais dos currículos e espaços escolares para estudantes com deficiência.

É fundamental também promover a articulação entre diferentes setores para a implementação de políticas públicas, destacando-se a importância da Política de Formação de Professores. Diante dessas questões, amparados na metodologia exploratória do tipo documental (GIL, 2008), este artigo se propõe a investigar a forma como o direito à educação das pessoas com deficiência está estabelecido nos documentos legais que orientam a formação inicial e continuada de professores.

METODOLOGIA

Um dos objetivos para a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.14) é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. Dessa forma, são enfocados dois tipos de formação de professores para subsidiar o processo de escolarização de estudantes com deficiência em turmas de ensino comum: a formação para a atuação de professores na Educação Especial e a formação de gestores, educadores e outros profissionais da escola para a educação inclusiva.

Diante disso, com apoio na metodologia exploratória do tipo documental (GIL, 2008; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), foram feitas análises nos documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores – BNC- Formação (2019) e BNC- Formação continuada (2020) – na busca por atravessamentos que viabilizem as discussões e estudos, nos cursos de formação de professores, sobre o direito de aprender das pessoas em situação de deficiência que potencializem a formação docente na perspectiva da inclusão escolar.

Sobre a análise de documentos, destaca-se:

É importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p.47).

Os documentos legais foram analisados pelo viés da metodologia exploratória, já que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2008, p. 27).

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), os estudos exploratórios geralmente determinam tendências, identificam contextos e situações de estudo ou estabelecem enfoques para produção de futuras pesquisas, não tendo, na maioria das vezes, um fim em si mesmos.

A DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Vive-se em um contexto de emergência para a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos, a fim de transcender os documentos jurídicos e as políticas públicas e alcançar todos os âmbitos sociais. Os direitos humanos constituem um componente fundamental para a afirmação dos processos democráticos e, mesmo sendo exaltados e continuamente violados, não podem ser negados, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais as relações sociais (CANDAUI *et al.*, 2013). Para além disso,

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação (HUNT, 2009, p. 24).

Mesmo com todos os documentos que pretendem, para além do acesso ao ensino regular, garantir a permanência e iguais possibilidades de aprendizado de estudantes com deficiência, não é rara a violação dos direitos humanos no que diz respeito ao direito de aprender desse público. Nesse sentido, para que todos esses discursos apresentados nos referidos documentos reflitam realmente na prática educativa e que a cultura dos direitos humanos seja efetivada, a formação de professores tem um papel fundamental.

Nessa perspectiva, Melo e Mafezoni (2019, p.107) “entendem que o direito de aprender passa, também, pelas práticas pedagógicas daqueles envolvidos diretamente na tarefa de ensinar: professores regentes e professores especialistas”. Isso “[...] inclui não somente não impedir o outro de aprender, mas oferecer a ele todas as possibilidades de fazê-lo [...]” (LEMONS, 2015, p. 55).

Os documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (BNC- Formação) e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (BNC- Formação continuada), foram produzidos mediante orientações contidas em alguns documentos legais, a saber: O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que, dentre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, em seu art. 11, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente.

Para além desses documentos legais que são considerados para as propostas de formação inicial e continuada, esta última se ampara nas metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014 a 2024), que versam sobre a qualificação de professores(as).

Já o documento BNC- Formação não cita o PNE e ambos deixam de fora orientações para que a meta 4 saia do papel. A meta 4 orienta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), 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 (BRASIL, 2014, *grifo nosso*).

De acordo com o censo 2021, considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (BRASIL, 2022). Apesar de constituir uma grande conquista, cabe problematizar se as universalizações do acesso à Educação Básica e ao AEE asseguram o aprendizado das pessoas com deficiência.

Como promover um sistema educacional inclusivo com um esvaziamento sobre Educação em Direitos Humanos e inclusão nos documentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores?

BNC- FORMAÇÃO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O documento BNC-Formação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação. O documento tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, e visa assegurar no Art. 2º:

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

Observa-se que, assim como a BNCC, o documento BNC-formação tem cariz normativo, tecnicista e se guia pelos mesmos princípios das competências e habilidades que substituíram os direitos de aprendizagem no documento. Na busca pelos diálogos com a formação numa perspectiva inclusiva, encontra-se no Art. 6º inciso I da BNC-Formação o seguinte princípio:

A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019).

Entretanto, os diálogos são tímidos, e as orientações sobre a construção de um currículo inclusivo são mínimas. Em nenhum momento o texto cita as tecnologias assistivas e/ou o desenho universal, que ampliariam as possibilidades equitativas de aprendizagem dos estudantes com deficiência. As orientações para inclusão são generalistas, pois a BNC-Formação visa a formação de professores(as) detentores(as) de habilidades e competências e capazes de “transmitir” os conteúdos que serão cobrados nas avaliações em larga escala.

Os marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial acerca das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais aparecem como temáticas a serem trabalhadas nos currículos de formação de professores. Entretanto, o Art. 16. diz que:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, *por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas*, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)(BRASIL, 2019, p.9, *grifo nosso*).

Os professores que atuarão nas diversas disciplinas da Educação Básica, que se pretende inclusiva, não necessitam de saberes específicos e de práticas contextualizadas para atender ao público da Educação Especial? Nesse viés, é notório o retrocesso em relação às políticas educacionais que priorizam cada vez mais o mercado e seu produtivismo capitalista. Um currículo cada vez mais capacitista⁴ para provimento de mão de obra para o mercado de trabalho que exclui as pessoas com deficiência.

As grandes participações de empresas privadas nas políticas educacionais nos chamam atenção para a intencionalidade destas. Nesse contexto, Corrêa e Morgado (2018) problematizam sobre isso:

Sem deixar de reconhecer a possível “bondade” de um currículo nacional, preocupa-nos que a sua construção traduza, sobretudo, desejos e vontades de grupos privados que, por meio de acordos velados, definam um currículo nacional de cariz essencialmente normativo e que, *a priori*, defendia os direitos de aprendizagem de todos, direitos esses que se foram diluindo ao longo do documento. (pag. 11).

Na opinião de Macedo (2015, p. 901), os objetivos e os conteúdos “não parecem derivados dos direitos, como promete o documento do MEC”, o que lhe permite julgar “que a fragilidade do vínculo entre eles pode nos informar muito sobre os processos políticos de articulação”.

Segue-se, portanto, à análise para a análise do anexo do documento BNC-formação (2019), o qual apresenta as competências gerais e específicas da formação docente. Buscou-se as citações sobre a Educação em Direitos Humanos e sobre a Educação Inclusiva. Das dez competências gerais, duas dialogam com a Educação em Direitos Humanos (Quadro 1).

Quadro 1- competências gerais docentes que dialogam com a Educação em Direitos Humanos

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Fonte: Os autores

Em relação às competências específicas, o quadro abaixo (Quadro 2) apresenta as três dimensões (Art. 4º) da ação docente que dialogam com a educação inclusiva.

⁴ Campbell conceitua o capacitismo como “Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano” (CAMPBELL, 2001, p. 44 *apud* GESSER *et al.* 2020, p. 18).

Quadro 2 - competências específicas docentes que dialogam com a educação inclusiva

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
	Competências específicas	Habilidades
I - conhecimento profissional.	<p>1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.</p> <p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.</p>	<p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos, e linguísticos é requerido.</p>
II - prática profissional.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades.	2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
III- engajamento profissional.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender espera-se do profissional as seguintes habilidades.	<p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p>

Fonte: Os autores.

Observa-se um tímido diálogo e amparo na cultura em direitos humanos para orientação dos currículos de formação de professores. É nítida a predominância de um currículo prescritivo com foco no domínio de competências e habilidades pelo(a) professor(a), a fim de dominar o conteúdo para transmiti-lo de forma eficiente. Eficiência essa, comprovada por meio de avaliações em larga escala, o que contribui para minimizar a autonomia do(a) professor(a) e da própria escola, no que se refere à construção do currículo.

As ausências nas diretrizes curriculares sobre direitos e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência comprovam uma despreensão em relação à aprendizagem deste público, e, cada vez mais, as formações continuadas se estruturam para suprir tal falta.

Böck *et al.* (2020, p.363) afirmam que “com atitudes que supervalorizam as capacidades na educação formal, produzem-se currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender”. Ainda de acordo com Böck *et al.* (2020), o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), constitui:

[...] Um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem. (BÖCK *et al.*, 2020, p. 364).

Dessa forma, uma proposta para a efetivação de processos educativos inclusivos, com vistas a ampliar as possibilidades equitativas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, deve estar pautada no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA).

BNC- FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes das Resoluções de 2019-BNC Formação e de 2020-BNC Formação Continuada, os currículos eram norteados pelo Parecer CNE/CP nº2/2015, de 09 de julho de 2015, sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, no capítulo VI “Da formação Continuada dos Profissionais do Magistério”, conceituava essa formação.

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 prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº.2, DE 1º DE JULHO DE 2015, p.53)

No atual cenário da educação no Brasil, tem-se observado um aumento de projetos para formar professores(as) a fim de atender às demandas do mercado, e a formação continuada tem por objetivo preparar esses profissionais. Infelizmente, a educação continuada, muitas vezes, é vista como algo supérfluo na formação docente, além de ser compreendida como uma compensação de uma formação inicial com carências na qualidade, “[...] e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]” (GATTI, 2008, p. 58).

Segundo Freire (1996), a formação continuada é um processo contínuo e permanente, em que a formação inicial e a continuada são interarticuladas, que se completam. Freire (1996, p.43-44) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Essa formação permanente, que não se esgota e não termina na formação inicial e permanece em todo o percurso da existência do ser humano, baseado no princípio do inacabado, afirma que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.72).

Aproximando-se desta perspectiva freireana, havia o PARECER CNE/CP Nº2/2015, que norteava os cursos de formação de professores com a seguinte concepção de formação continuada:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...) (BRASIL, PARECER CNE/CP nº2/2015, p.24).

Porém, a BNC-Formação Continuada substitui o parecer nº 2, de 2015, no que tange às normativas relacionadas a essa formação, e apresenta uma proposta de formação performática. O Art. 4º diz: “A Formação Continuada de Professores da Educação básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização[...]para a constituição de competências[...]” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 2). O documento visa a qualificação para o trabalho com um grande esvaziamento de amplas dimensões dessa formação, evidenciando um currículo performático em que o(a) docente se “capacite” cognitivamente para dar conta de desenvolver as competências, em seus discentes, requeridas pela BNCC.

O Art. 5º apresenta os princípios norteadores das políticas de formação de professores e mostra claramente, no inciso II, uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, com foco na transmissão e na assimilação do conhecimento.

Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a *transmissão do conhecimento* acumulado pela humanidade, promovendo o *desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo*, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a *aquisição de competências* sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 2, *Grifo nosso*).

Já no Art. 6º apresenta, no inciso VII, os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a *construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes*, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 4, *Grifo nosso*).

Apesar de a redação acima levar em consideração os contextos socioculturais das instituições e dos(as) estudantes e pretender desenvolver nos docentes a capacidade gestora inclusiva

e democrática, problematiza-se que uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos(as) pode balizar o sucesso e o fracasso sem levar em consideração as diferentes formas de aprendizado de cada sujeito. Nesse caso os(as) estudantes com deficiência jogariam um jogo de cartas marcadas? Seriam as avaliações em larga escala as indicadoras da eficácia escolar?

Mais adiante, no Art.7º, coloca-se como condição para êxito na vida profissional os seguintes aspectos:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as 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. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020).

Há uma relação direta entre a eficácia da formação e a duração desta. No inciso IV, afirma-se que “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 4).

A BNC-formação e a BNC-Formação Continuada têm caráter tecnicista e possuem um discurso de instrumentalização técnica com a responsabilização docente pelo suposto fracasso da educação do Brasil. Nesse caso, seria o docente o responsável pela desigualdade educacional, retirando a responsabilidade do Estado sobre a qualidade educacional e sobre os demais fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à Educação Especial, na BNC-Formação Continuada, observa-se, no Art. 8º, orientação semelhante à encontrada no Art. 16º da BNC Formação:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020).

Percebe-se uma frágil interação em relação às abordagens sobre os direitos e possibilidades de aprendizagem dos (das) estudantes com deficiência nos cursos de formação continuada. Todo(a) educador(a), ou a grande maioria, em algum momento de sua vida acadêmica, lecionará para esse público. Entretanto, o documento só orienta para a exigência de saberes e práticas contextualizadas, para atender aos estudantes com deficiência, nos cursos de Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas de Educação Especial. Como propor uma escola inclusiva com propostas segregacionistas? Como orientar a formação fundada numa cultura dos direitos humanos que inclua todos(as), se essa formação fica restrita a uma modalidade específica?

O anexo I do documento BNC-Formação Continuada se divide em competências gerais docentes e em competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas. Em relação às competências e habilidades sobre a prática profissional pedagógica, encontra-se:

Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020, p. 10).

Das dez competências gerais do anexo I, do documento BNC-formação continuada, quatro se alinham à promoção aos direitos humanos (Quadro 3).

Quadro 3 - Competências gerais docentes da BNC-formação continuada que dialogam com a educação em direitos humanos

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos , a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos , com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários , para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	

Fonte: anexo I BNC-formação (modificada-grifo nosso)

Em relação às competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas, apresenta-se abaixo um recorte da tabela contida no anexo I do documento da base (Quadro 4) e seus atravessamentos com a Educação em Direitos Humanos, que se pretende inclusiva. O quadro apresenta uma síntese das dimensões da formação docente e, mais adiante, as competências atribuídas a cada dimensão, competências essas que se busca analisar.

Quadro 4 - Competências específicas docentes e seus atravessamentos na educação em direitos humanos

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS				
DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio-cultural em que está inserida.	Comprometimento com a profissão docente, assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.
Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular				

COMPETÊNCIAS 1				3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos. 3.1.1. Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos.
Área Didática-Pedagógica				
COMPETÊNCIAS 2		2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos. 2b.2.6. Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos.	3.2.1. Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais. 3.2.2. Tratar os alunos de maneira equitativa. 3.2.3. Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de Aprendizagem.
Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos				
COMPETÊNCIAS 3	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas.	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz.	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social. 2b.3.3. Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem.	
Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural				
COMPETÊNCIAS 4		2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem.		

Fonte: anexo I BNC-formação (modificada-grifo nosso).

Observa-se que a competência 1 está voltada para um processo educativo de “altas expectativas acadêmicas”, pautado no sucesso e na eficácia dos estudantes. Eficácia esta ditada por um currículo capacitista, que prioriza a dimensão cognitiva da aprendizagem em detrimento de outras dimensões, que não são levadas em conta na categorização do (in)sucesso; “além disso, a deficiência passou a ser compreendida como socialmente atribuída e construtora de respostas e expectativas sociais conforme os padrões normativos” (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 115).

Evidencia-se o reflexo, na política de formação de professores(as), da intencionalidade da Educação Básica, guiada pela lógica do capitalismo neoliberal, que incide na corponormatividade para capacitar mão de obra padronizada para atendimento ao mercado, pois, de acordo com Gesser *et al.* (2020):

Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico (GESSER *et al.*, 2020, p 18).

A competência 2 dialoga com uma formação que se pretende inclusiva, em que o direito à educação é evidenciado. Essa competência requer do(a) educador(a) a atenção aos educandos de maneira equitativa, a identificação e o planejamento de diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Apesar de ainda citar o fracasso, que se contrapõe à eficácia acadêmica pregada neste documento, orienta para a formação de professores(as) que considerem o erro como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem. De acordo com as competências 2 e 4, o(a) educador(a) deve oferecer suporte adequado para que seus(suas) educandos(as) possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e suas características pessoais.

A competência 3 requer do(a) educador(a) “conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas”. Parece estar voltada às incapacidades laudadas, inerentes de cada deficiência. Essa competência remete à medicalização e ao retrocesso das políticas de Educação Especial, pois orienta no item “2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social”. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020, p. 14).

Competência que retoma o decreto 10.502/2020, que tentou instituir a Política Pública de Educação Especial, retrocedendo ao paradigma da segregação, com incentivo à matrícula em instituições especiais. Entretanto, o decreto é discriminatório, pois está pautado na hierarquização do ser humano em razão de suas aptidões ou habilidades, violando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, numa lógica de que “as vidas que fogem dos padrões normativos, como é o caso das pessoas com deficiência, são caracterizadas em nosso tecido social como menos humanas e, por isso, mais difíceis de serem reconhecidas”. (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 116).

Mais uma vez, fica evidente a ideia simplificada da educação inclusiva direcionada pelas políticas públicas educacionais, que diluíram os direitos de aprendizagem nos documentos legais BNCC e BNCC-EM e os transformaram em competências e habilidades, com cariz normativo e tecnicista. O próprio documento BNCC-EM busca responder a essas críticas ao dizer no Art. 3º-Parágrafo único:

Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018-*Institui a BNCC-EM*).

Ainda sobre o capacitismo, muito marcado pelo domínio de habilidades e competências responsáveis pela eficácia e sucesso escolares, Marivete Gesser (2019) considera que esse tende a corroborar a produção de vulnerabilidades. Ainda de acordo com Gesser (2020), isso ocorre porque os diferentes contextos sociais têm sido organizados com base em normas capacitistas que estabelecem padrões específicos relacionados aos corpos, o que contribui para “a produção de uma condição de precariedade da vida e produz relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos”. (GESSER, *et al.*, p. 19). Dessa forma, “o capacitismo corrobora para tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos” (GESSER, *et al.*, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou evidenciar a necessidade de superação de hierarquias de opressão, sustentadas pela lógica do capitalismo neoliberal, que incide na corponormatividade e se espalha nas políticas educacionais, padrão este que atualmente define (in)sucesso escolar.

A partir da análise dos documentos, observou-se uma ausência nos aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada privilegiam a centralização e a homogeneização curricular, algo totalmente contraditório, já que se vive em um país com tanta diversidade.

Percebeu-se, também, que a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada foram desenvolvidas por interesses econômicos, a partir de um discurso técnico e uma política neoliberal, sem a participação dos(as) docentes nas decisões. Fica notório um retrocesso em relação às políticas educacionais e um esvaziamento sobre a Educação em Direitos Humanos e a inclusão nos documentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as).

É preciso idealizar políticas públicas educacionais que contemplem as práticas em perspectivas inclusivas, que possibilitem ao(à) docente um processo de formação emancipatória e humanizada. Como pensar em uma Educação Inclusiva verdadeira, que ocorra de fato, se não discutir os documentos normativos, os projetos e ações de formação inicial e continuada que problematizem a diversidade e os conhecimentos sobre a inclusão?

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**: promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória : Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p. ; 21 x 28 cm. (Projeto PCD Legal). Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 25 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul.2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 (2020)**. Dispõe sobre 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). Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jul.2022.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIM, Viviane; PAULO, Iliana Aida; SACAIVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez editora, 2013.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, p. 1-12, 2018.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/ USP Legal – São Paulo**, junho/2013. p. 1-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008. DOI:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil.4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Editora Companhia das Letras, 2009.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica** (Caxias do Sul-1988-2013). 2015.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thais Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. In: GESSER, Marivete; BÖCK Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (organizadoras). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba : CRV, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **O direito de aprender e os alunos-alvo da educação especial**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Consultado em 26 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 18 Maio de 2022.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw- Hill. 2006. p. 3 – 21.