

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM VISTAS A UMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

Aline Cristina Viana Rocha¹

Cacilda Nogueira Petronílio²

Caroline Vanizia Meireles³

Maristela Santana Couto⁴

Viviane Soares de Jesus⁵

Gleides Ander Nonato⁶

RESUMO

Este artigo é o resultado de um estudo que buscou analisar e discutir a importância da formação continuada como uma ferramenta na busca por uma escola inclusiva, bem como verificar a associação entre teoria e prática como um facilitador diante dos desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que para haver inclusão de fato é necessário que haja formação dos profissionais e de que ela seja continuada tendo em vista a sua relevância para além da formação inicial, buscou-se responder à seguinte pergunta: Quais são os impactos da formação continuada dos docentes na busca pela inclusão de estudantes com deficiências matriculados na Educação Infantil? Especificamente, o objetivo deste estudo foi analisar e discutir a importância dessa formação para os profissionais que atuam com a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Infantil, a partir das percepções de diferentes autores que se debruçam sobre o tema. Neste sentido, a metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e de cunho descritivo. Dentre as constatações, observou-se que a formação continuada de professores facilita e possibilita a melhoria na inclusão dos alunos com deficiências, tendo em vista que essa modalidade de formação oferece instrumental para o aprimoramento da ação dos professores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Formação de professores. Formação continuada..

ABSTRACT

This article is the result of a study that sought to analyze and discuss the importance of continuing education as a search tool for an inclusive school and verify the association between theory and practice as a facilitator in the face of challenges faced by professionals in Early Chil-

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva; Mestranda em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais.

2 Graduada em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva

3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

4 Graduada em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva

5 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

6 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; especialista em Língua Inglesa e em Culturas e Literatura; Letróloga; Pedagoga; licenciatura em História. Professora do Centro Universitário Newton Paiva.

hood Education. Starting from the premise that true inclusion requires professional, ongoing training and extends beyond initial education, the study sought to answer the following question: What are the impacts of continuous teacher training on the inclusion of students with disabilities enrolled in Early Childhood Education? Specifically, the study's objective is to analyze and discuss the importance of training professionals working with the inclusion of students with disabilities in Early Childhood Education from the perceptions of different authors that deal with the topic. The methodology used was a bibliographic review with a qualitative and descriptive approach. Among the findings, it was observed that the continuing education of teachers facilitates and improves the inclusion of students with intellectual or physical disabilities, as this type of training provides tools to enhance teachers' actions in the school environment.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Teacher training. Continuing education.

INTRODUÇÃO

A conclusão de um curso universitário, embora seja uma experiência imprescindível para quem decide trilhar o caminho da docência, não é o ápice da formação desses profissionais. As necessidades dos educadores, em geral, e dos professores, em particular, exigem deles uma formação adicional, que alie a prática no ambiente escolar às teorias da área, considerando, inclusive, o arsenal de novos conhecimentos disponíveis atualmente. Assim, suspeita-se que, para os educadores, a qualificação e a formação continuada são essenciais, tendo em vista as inúmeras demandas presentes no cotidiano escolar.

A teoria e a prática se fundem no exercício da profissão, conforme indicam pressupostos presentes na Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no 9.394/96, ao definir as políticas para a educação nacional, em todos os níveis. Previsto nesses ordenamentos legais, o incentivo para que os profissionais da educação continuem a se desenvolver, aperfeiçoando-se profissionalmente e aprendendo sobre a sua área de atuação são necessidades apontadas também por Medeiros e Bezerra (2016), que propõem importantes reflexões sobre a formação continuada e as suas necessidades formativas.

Dessa forma, analisa-se a importância da educação continuada docente, considerando-se os constantes desafios com os quais esses profissionais se deparam, bem como a necessidade de que eles estejam preparados para enfrentá-los. Afinal, o que se aprende na formação inicial dos educadores, inclusive na graduação, é a “ponta do iceberg”, o que se supõe não ser suficiente para lidar com a diversidade do alunado.

Evidentemente, é uma ilusão perceber a formação inicial como suficiente para a prática docente, assim como achar que somente a experiência é que fará com que o profissional se torne capaz de lidar com a realidade escolar. A complexidade dos ambientes educacionais exige, além da dedicação pessoal, formação e instrumental adequados ao tamanho dos seus desafios. Portanto, acredita-se que a formação continuada pode ser uma importante aliada no enfrentamento desses desafios apresentados pelo público escolar, possibilitando o desenvolvimento profissional, qualificando o docente para aceitar e superar tais questões e que ele, saindo da zona de conforto, busque soluções para situações inesperadas. Daí se espera que a formação continuada seja uma ferramenta que oportunize aos professores condições, a partir da qualificação frequente, de atenderem adequadamente a um público heterogêneo, considerando a individualidade e as necessidades de cada um.

Na perspectiva de conhecer os estudos sobre o tema da formação continuada no Brasil, a pretensão deste trabalho é mostrar essa modalidade de formação como uma aliada na trajetória dos profissionais da área de educação, atuando como uma ferramenta auxiliar no enfrentamento e na sensibilização dos envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do outro, sendo

esse um dos motivos da formação continuada: que ela seja um instrumento que permita a modelagem, considerando a formação inicial como um contorno.

Partindo do pressuposto de que, para haver inclusão de fato, é necessário que haja formação dos profissionais da área e que ela seja continuada, a partir da sua relevância para além da formação inicial, buscou-se responder à seguinte pergunta: quais são os impactos da formação continuada dos docentes na busca pela inclusão de estudantes com deficiências, matriculados na Educação Infantil?

Especificamente, o objetivo deste estudo foi analisar e discutir a importância dessa formação para os profissionais que atuam com a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Infantil, a partir das percepções de diferentes autores que se debruçam sobre o tema. Quanto ao percurso metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e de cunho descritivo que, de acordo com Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, visando colocar o pesquisador em contato direto com a produção já existente sobre o tema, sendo importante, neste tipo de pesquisa, que seja verificada a veracidade dos dados obtidos.

Para a obtenção dos dados, utilizaram-se ferramentas de busca a partir dos seguintes termos: Inclusão; Estudantes com deficiência; Formação de professores e Formação continuada. Quanto aos parâmetros que permitiram restringir a seleção das obras, elegeram-se trabalhos publicados entre os anos de 1998 e 2022, realizando-se a pesquisa em bases de dados como Repositórios de instituições de ensino; Biblioteca virtual da CAPES; Google Scholar e SCielo, em livros e revistas especializadas, publicações acadêmicas como dissertações e teses, artigos científicos e publicações digitais, dentre outros materiais que tivessem familiaridade com a temática dos cursos de formação continuada docente e as suas nuances, que permeiam a questão alusiva à inclusão de estudantes com deficiências, matriculados na Educação Infantil.

Buscou-se apoio em pesquisadores como Perrenoud (2000; 2002), Freire (2015), Imbernon (2010), Durkheim (2008), entre outros, dos quais foram coletadas contribuições cientificamente evidenciadas. Destaca-se Fonseca (2019), que pontua que a sensibilização propicia aos indivíduos a sensação de serem capazes de colaborar para transformações sociais e Rodrigues (2013), que defende o atendimento dos direitos das crianças com deficiências na escola e avalia que o desenvolvimento das suas potencialidades é proporcional ao início de sua exposição a situações potencializadoras. Ademais, evidencia-se Kramer e Leite (2016), que abordam as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento das capacidades de aquisição de conhecimento, considerando que a criança se torna responsável nesse processo de interação com o outro e com o meio físico, como pontos centrais para a sua compreensão. Buscaram-se, ainda, as reflexões de Ramos (2006) que, pontuando a concepção sociointeracionista de Vygotsky, vê a aprendizagem como um processo de trocas cognitivas entre os indivíduos de um grupo.

Neste trabalho, a organização das informações começa na avaliação de como a sensibilização interfere na busca da formação continuada para a inclusão, passando-se para a análise da importância da formação continuada de professores.

REPERCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS SUAS NUANCES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS

Sensibilização como ponto de partida

Japiassú e Marcondes (2001, p. 173) conceituam a sensibilidade como a “capacidade de sentir, de ser afetado por algo, de receber através dos sentidos impressões causadas por objetos externos”. Na mesma perspectiva, Fonseca (2019) pontua que a sensibilização propicia

aos indivíduos a sensação de serem capazes de colaborar para a ocorrência de transformações sociais, tal como Reginaldo (2011), que esclarece:

A sensibilidade é decorrente do ato de sentir, compreender mudanças no meio em que se está inserido e de reagir de modo adequado frente a ele. Está relacionada ao ato de se inquietar com os eventos e torná-los fonte de conhecimento para sua vivência. Portanto, pode-se afirmar que a pessoa em situação de sensibilidade deixa-se envolver por aquilo que está à sua volta (Reginaldo, 2011, [s.p.]).

Segundo Fonseca (2019, p. 145), o professor, na condição de sensibilizado, envolve-se na elaboração e na prática de estratégias diferenciadas de ensino que concorrem para viabilizar a construção de conhecimentos. O autor, ao propor ações de sensibilização em Educação Inclusiva para um grupo de professores, construiu um cronograma de atividades com vistas à compreensão da importância de buscar um desenvolvimento prático e metodológico que conduza o fazer pedagógico para uma “educação de qualidade disponibilizada para todos”. Infere-se, assim, que a sensibilização docente é o despertar da sensibilidade dos professores em relação aos desafios da Educação, motivando-os a confrontar os problemas e agir para amenizá-los ou solucioná-los.

Ainda de acordo com Fonseca (2019), pelas práticas de sensibilização docente para a temática da inclusão, obtém-se um trabalho rico em ações, que devem considerar aspectos como

o desenvolvimento da criatividade, criação de vínculos sociais, linguagem clara e simples, adequação de novos conceitos, enfrentamento de obstáculos, superação de medos, surgimento de novas ideias, riqueza de experiências, coletividade e produtividade (Fonseca, 2019, p. 140).

O referido autor defende que a concreção da escola inclusiva pressupõe a sensibilização para idealizar e implementar condutas progressistas que possibilitem “transformações radicais nas estruturas físicas, materiais e de pessoal, bem como no Projeto Político Pedagógico das escolas e em sua gestão administrativa” (Fonseca, 2019, p. 145). As reflexões de Fonseca (2019) corroboram os achados de Oliveira (2012, p. 14) que, em estudos anteriores, atestou que a efetivação da inclusão está ancorada principalmente “no afeto e na sensibilização dos professores para com as necessidades do outro”.

Esse processo de conscientização e empatia deve estar embutido na formação docente, inicial e continuada. Sydor (2011, p. 19) lembra que “para sensibilizar é necessário paixão pelo objeto”. Nesse sentido, considerando a preparação de professores, Pereira (2000) pontua que:

torna-se indispensável o elemento sabor que, no fundo é a combinação do entusiasmo e da paixão. Não há professor que, mesmo dominando sólido e vasto conteúdo, consiga realizar a proeza de ser bem sucedido junto a seus alunos, se não for bafejado pela centelha que anima e deflagra o processo de amadurecimento (Pereira, 2000 apud Sydor, 2015, p. 19).

Pela dialogicidade estabelecida entre Fonseca (2019), Japiassú e Marcondes (2001), Oliveira (2012) e Sydor (2011), compreende-se que a sensibilização antecede o fazer pedagógico inclusivo, podendo ser despertada pela formação.

Formação contínua: por uma educação inclusiva

Perrenoud (2000) deixa entrever que uma das competências do professor deve ser a de gerir a própria formação. Assim, os professores precisam ter consigo a percepção de que a sua formação deve ser um processo contínuo e infinito. Faz-se necessário, para isso, que participem das oportunidades de formação continuada que lhes são oferecidas, bem como, autonomamente, de outras formações, o que deve ser buscado como uma forma de aprimoramento do trabalho.

Para esse autor, pode-se entender que a lucidez profissional consiste em saber quando se pode progredir, por instrumentos que a situação oferece, ou a partir dos mecanismos externos, pois a qualidade de uma formação depende, sobretudo, da sua concepção, articulando teoria e prática (Perrenoud, 2000).

Com o aprofundamento deste estudo, evidencia-se a percepção da formação inicial como um contorno de algo em desenvolvimento, sendo a modelagem a consequência de uma formação contínua. Essa modelagem é que capacita o profissional ao atendimento de um público diferenciado, preparando-o para trabalhar com inclusão. Assim, na perspectiva do curso de Pedagogia, o que se propõe é uma reflexão sobre a importância de teoria e prática estarem sempre imbricadas. Dessa forma, o professor é preparado para os desafios futuros. Portanto, é importante que sejam abordadas, no decorrer do curso, sobre as reais condições encontradas nas salas de aula e quais são as limitações do trabalho do professor, sendo essa a ideia em que se baseiam as estratégias de inovação abordadas por Perrenoud (2000).

Esse autor considera, ainda, que quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter disposição para se realizar pesquisas sobre as práticas envolvidas. Conforme a experiência tem evidenciado, torna-se indispensável criar uma espécie de observatório em cada sistema educacional, cuja função seja a de acompanhar as práticas dos profissionais de ensino (Perrenoud, 2002). Parte daí a ideia desse autor de que seria preciso oferecer a esses futuros profissionais uma imagem realista dos problemas com os quais os professores se deparam constantemente, os dilemas que enfrentam, as decisões que precisam tomar e os gestos profissionais exigidos.

Entende-se, portanto, que Perrenoud (2002) indica a urgência de serem criadas bases que contemplem uma transposição didática partindo das práticas efetivas e respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão, sem, no entanto, entender essa diversidade como uma limitação. Para ele, talvez esse seja um passo que possibilite ajustar a distância entre a prática, os conteúdos e os objetivos da formação inicial.

Ainda com base nos estudos de Perrenoud (2002) acerca da formação dos professores, ele defende que essa formação deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas, a fim de que os futuros profissionais possam se confrontar com a experiência da sala de aula, de forma a trabalhar a partir de observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias. Conforme o autor, é partindo das dificuldades apontadas anteriormente que os professores poderiam delas se utilizar para efetivar o controle dos processos de aprendizagem, das dinâmicas de grupos ou dos comportamentos de alguns alunos. Assim, poderiam, inclusive, carregar consigo a percepção de contribuírem para a construção de saberes e competências, o que, eventualmente, não acontece, porque:

É mais simples que alguns desenvolvam saberes teóricos e metodológicos sem se perguntar muito se são pertinentes e podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem perguntar se o que mostram ou pregam está de acordo com os saberes teóricos e metodológicos recebidos pelos estudantes (Perrenoud, 2002, p. 23).

Surge dessa percepção da construção do saber como um processo derivado da prática em junção com a teoria a afirmação da importância da formação continuada como um diferencial, uma ferramenta que possa contribuir para a capacitação do profissional, dando-lhe condições de atender a um público heterogêneo, que considere a individualidade e as necessidades de cada um. Dessa forma, ao se deparar com a inclusão, esse profissional estará melhor capacitado para cumprir o seu papel.

Ainda na concepção de Perrenoud (2002), quando a questão é voltada para o desafio de se aprender a lidar com as pessoas com deficiência, é necessário buscar outros tipos de currículos, cujos conhecimentos não se restringem aos encontrados na graduação. Nesse caso, faz-se necessário um aprofundamento daquilo que pode ser obtido também pela educação continuada.

De acordo com Perrenoud (2002), em um primeiro momento, o aprendizado vai se desenvolvendo de forma mais simples. Posteriormente, há uma maior complexidade, pois os envolvidos na educação inclusiva se deparam com casos reais, que devem ser conduzidos por eles, havendo a possibilidade de confrontar a teoria e a prática. Tais situações permitem que os educadores tomem consciência dos limites dos recursos teórico-metodológicos, além de entenderem a dimensão da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Ainda, não se pode deixar de enfatizar o papel que as leituras de livros e periódicos diversos como recursos para a aprendizagem, uma vez que permitem ao professor ir além, sendo-lhe possível avançar em seu papel de professor-pesquisador. Busca-se uma reflexão sobre a importância da pesquisa para o amadurecimento profissional, pois, conforme afirma Demo (1998), o professor que nunca foi pesquisador também nunca foi professor, já que ele se torna um mero repetidor de informações.

A importância da formação continuada dos docentes que atuam com inclusão na Educação Infantil

Freire (2015, p. 25) reposiciona o professor na condição de eterno estudante, considerando o seu processo de formação como “contínuo e permanente”. Essa compreensão advém, a priori, da conscientização acerca da inconclusão do ser humano. Especificamente com relação ao professor, essa consciência deveria resultar na constante reflexão crítica sobre a ação docente, pois, para o autor, “ensinar inexiste sem aprender”.

O despertar dessa concepção pautaria o movimento em busca de novos conhecimentos:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente (Freire, 2015, p. 57).

Esse perene formar-se de quem já possui uma formação inicial pode ser traduzido como formação continuada, caracterizada por Imbernón (2010) como um processo – e como todo processo, uma ação contínua, prolongada e contextualizada - que:

[...] deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas (Imbernón, 2010, p. 12).

Esse autor acentua como fundamental que a formação continuada “suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada”, embasando-se no acúmulo de experiências do professor e na detecção de novas necessidades para firmar-se como “um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias” (Imbernón, 2010, p. 56).

Os pensamentos de Freire (2015) e Imbernón (2010) convergem quando se relaciona o movimento em busca pela ratificação ou a retificação de saberes pelo professor “predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 2015, p. 49), com as constantes transformações nos contextos sociais e educacionais que “condicionam todo ato social e, portanto, a formação continuada” (Imbernón, 2010, p. 8).

No emergente e urgente contexto educacional inclusivo é ainda mais premente a compreensão acerca da importância da contextualização e da criticidade na formação continuada de professores - efetivando-a como interferência positiva na inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como reporta Rodrigues (2013, p. 12), ao se investir na qualificação do professor, pela promoção de “cursos, seminários e palestras nos quais se privilegia [...] a transmissão de conteúdo”, também se busca a qualidade na relação com o aluno, que necessita de cuidados diferenciados no ambiente escolar.

Corroborando esse debate, Castro (2020, p. 271) sublinha que fazer cursos genéricos e colecionar certificados é insuficiente para garantir a capacitação docente ao ponto de efetivar a inclusão do alunado com deficiência. Para a autora, “não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimento e competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva”.

Imbernón (2010, p. 54) exemplifica que muitos profissionais participam de eventos em que “um palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento de atividades [...]”, estando “os objetivos e os resultados claramente específicos e [...] definidos em termos de conhecimento”. Aqui, cabe transportar o professor para o lugar de aluno para reproduzir a crítica freiriana ao ensino como conhecimento meramente transferido e depositado, contestando-o também no âmbito dos cursos de formação continuada docente, mediante o preceito de que “o clima de pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas” (Freire, 2015, p. 49).

Vale destacar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - afirma que esta etapa de ensino sinaliza o início do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na rede regular. No seu Art. 58, a Lei define a educação especial, sendo que, para os seus efeitos, trata-se da modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais (Brasil, 2022).

Conforme informações do Portal do Instituto Rodrigo Mendes (2022, [s.p.]), dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), publicados em 2021, chamam a atenção para a distorção idade-série dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos de 2019, 2020 e 2021: respectivamente, 44,9%, 41,7% e 36,6%. A taxa do total de estudantes da educação básica no mesmo período foi de 10,5%, 9,7% e 7,7%. Ademais, segundo as informações do Portal, esses levantamentos mostram que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, a fim de se promover uma educação de qualidade para todos. Destaca-se, ainda, o baixo número de educadores com formação em Educação Especial, em que apenas cerca de 5% têm capacitação na área. Em relação à acessibilidade, das escolas do país, 29% não têm qualquer recurso de acessibilidade, dificultando o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Apresentando o cotidiano escolar como núcleo da educação inclusiva, o Ministério da Educação propõe um alinhamento dos objetivos da Educação Infantil previstos nas diretrizes e nos referenciais curriculares ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de creches e pré-escolas,

considerando uma transformação da ação educativa a partir de uma formação continuada do professor que possibilite “ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica” (Brasil, 2006, p. 15).

Rodrigues (2013, p. 58) defende que o professor é quem deve elaborar as estratégias de intervenção, o que sugere que essa formação deve proporcionar a ação coletiva organizada pelos próprios docentes. A autora emprega a expressão “profissionalismo consciente e em constante aperfeiçoamento” como a identidade do professor inclusivo que atua na Educação Infantil, o que leva à averiguação acerca de como a aprendizagem é potencializada pelo fazer pedagógico inclusivo aprendido.

A aprendizagem como foco da formação continuada inclusiva

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer são os verbos em destaque na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para configurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças matriculadas na Educação Infantil. Portanto, entende-se que a aprendizagem - e o consequente desenvolvimento -, são considerados como objetivo geral da ação educativa no espaço escolar, garantindo às crianças,

[...] as condições para que [...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Rodrigues (2013, p. 16) defende o atendimento dos direitos das crianças com deficiências na escola e avalia que, “quanto mais cedo a criança se encontrar em situações que desenvolvam suas potencialidades, maior será o seu desenvolvimento”. Tratando-se de inclusão na primeira etapa da Educação Básica, a evolução das potencialidades infantis deve ter ligação com as situações de aprendizagem às quais as crianças são submetidas.

Numa perspectiva inclusiva, a conexão entre o conjunto de ações pedagógicas e o desenvolvimento das crianças remete à essencialidade de uma prática docente focada na promoção do aprendizado. Nota-se, portanto, uma vinculação dos processos de aprendizagem - singularmente de crianças com necessidades educacionais específicas - à ação do professor.

Retomando a conscientização docente acerca do seu inacabamento profissional e interligando-a à formação continuada para incluir, é preciso que essa qualificação proporcione o engendramento de intencionalidade na prática educativa. Dessa forma, será dada também a esse público, sobretudo na condição de crianças, a oportunidade de existirem como “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38).

Aprender é um direito e a aprendizagem seria tomada de posse, assimilação e aplicabilidade dos conteúdos estudados ao próprio cotidiano. Diante da pluralidade encontrada no ambiente escolar, torna-se complexa e desafiante aos profissionais da educação a identificação do jeito como cada estudante percorre a trilha da construção do conhecimento. Pequeno e Paixão (2020) demarcam o espaço mais fértil para a ação docente, com vistas à aprendizagem do discente:

No processo epistemológico – do início (tomada de consciência) ao término (apreensão de novo conceito) – há o percurso realizado para o êxito desse processo. E é exa-

tamente nesse quesito que o professor tem importante participação (Pequeno; Paixão, 2020, p. 225).

Refletindo sobre o estabelecimento de uma relação direta entre a prática docente e a efetiva aprendizagem das crianças com deficiências, percebe-se a necessidade de mensuração de resultados. Nesse sentido, a formação continuada de professores, como subsídio para ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiências, foi analisada por Livramento (2014), que recomendou um caráter contínuo e processual para aferir os aprendizados dos estudantes com deficiências, propondo avaliações frequentes, de modo a refletir também sobre a própria prática pedagógica, redefinindo-a e adequando-a a cada aluno.

Socialização conceituada para inclusão

A construção da socialização acontece ao longo da vida de cada membro da sociedade e, à medida que é feito contato com outros grupos sociais, a pessoa vai se moldando. A partir desse conhecimento, pode-se distinguir duas formas de socialização, a primária e a secundária

A primeira diz respeito ao início da vida do indivíduo como sujeito, o que, segundo Durkheim (2008, p. 33) “ocorre quase que inteiramente no âmbito da família ou da escola maternal, sucedâneo da família”. Já a socialização secundária, de acordo com esse autor, inicia-se na escola primária, quando a criança começa a sair do círculo familiar e passa a se inserir no meio que a circunda.

Ainda conforme Durkheim (2008), a socialização primária é o processo de absorver o mundo e é nela que se tem contato com os primeiros indivíduos que passarão a sua visão de mundo, já preparando sua identificação no espaço social. Já a secundária é a interiorização de submundos, ou seja, o conhecimento e o contato com grupos distintos, ocorrendo quando se começa a sair do círculo familiar e a inserir-se no meio, geralmente quando se ingressa na escola primária.

Não raramente, o vocábulo socialização permeia as discussões e carimba estudos acadêmicos sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola regular. Com relação ao público infantil, as teorias de sociólogos como Émile Durkheim e Talcott Parsons, bastante difundidas nas décadas de 1950 e 1960, atrelavam o termo à infância, concebendo a socialização como “uma estratégia de treinamento para assegurar a internalização de normas e regras, de forma que as crianças se tornassem integradas à sociedade” (Müller, 2008, p. 125).

Para a compreensão da participação social das crianças no mundo, parece limitado esse conceito tradicional de socialização. Naturalmente, cooperativas e conviventes habilidosas, as crianças demonstram a importância da coletividade na infância e a sua inerência a essa etapa da vida. Sendo o espaço escolar uma referência de convívio e desenvolvimentos das aptidões sociais, Müller (2008) legitima as instituições de ensino como zona de socialização, ponderando que

Ainda que a escola [...] trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo. Mais do que o entendimento da sua condição social de aluno na escola, as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço-lugar planejado para elas pelos adultos (Müller, 2008, p. 139).

Portanto, é na escola que aquelas crianças que não tiveram muito contato com outras vão interagir e socializar. A socialização entre crianças com algum tipo de deficiência e outras que não as têm é um processo que ocorre no dia a dia, sendo uma relação construída a partir da convivência e ocorre naturalmente, se mediada da maneira adequada. A inclusão é, portanto, paulatina e pode se dar pelas vivências, com o conhecimento sendo gerado e ampliado.

Kramer e Leite (2016), que abordam as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento das capacidades de aquisição de conhecimento, consideram que a criança se torna responsável nesse processo de interação com o outro e com o meio físico como pontos centrais para sua compreensão. É pelo convívio com outras crianças, da influência do âmbito social e cultural em que está inserida e das cargas históricas arraigadas ao ambiente em que foi criada, que os conteúdos de aprendizagem adquirem significado para essa criança. Geralmente, são as suas vivências e experiências sociais que definirão as suas ações e comportamentos com os próximos, ajudando-a a tratar com zelo crianças menores e a respeitar as diferenças apresentadas pelos seus pares.

Ramos (2006) aponta que Piaget apresenta uma nova maneira de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiências intelectuais e/ou físicas com a sua obra *Epistemologia Genética*. O pensamento de Piaget, segundo a autora, se pauta na ideia de que se constrói um conhecimento com base em outro e, com o tempo, esse sujeito se torna autônomo intelectualmente.

A autora pontua, ainda, acerca da concepção sociointeracionista de Vygotsky, que vê a aprendizagem como um processo de trocas cognitivas entre os indivíduos de um grupo. Por essa teoria se pode deduzir que uma das contribuições para o desenvolvimento humano é a qualidade das interações. A concepção de inclusão se origina a partir dessa perspectiva.

Contudo, é preciso considerar que há várias maneiras de aprendizagem, com tempos diferentes e cada indivíduo deve encontrar o seu modo natural. A concatenação das ideias aqui apresentadas corrobora a compreensão da participação social no mundo, utilizando a socialização como elemento contributivo para a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo acerca da importância da formação continuada, evidenciou-se a percepção da formação inicial como um contorno da formação docente, sendo a modelagem consequência de uma formação contínua. Essa modelagem é que capacita os profissionais ao atendimento de um público diferenciado, carente de uma formação humanizada e humanizadora - capaz de incluir e que preza pela isonomia. Inclui-se, nesse processo, a necessidade da sensibilização, vista como o início de um caminho pelo qual vêm percorrendo os profissionais do século XXI.

Nessa perspectiva, entende-se a urgência de serem criadas bases que contemplem uma transposição didática que parta das práticas efetivas e afetivas dos professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão, sem, no entanto, entender essa diversidade como uma limitação. Muito pelo contrário, partindo desse pressuposto, os desafios diários são o combustível para a busca por uma formação continuada, considerando que pode ser esse um passo que torne possível ajustar a distância entre a prática e os conteúdos, desde que os objetivos da formação inicial e a importância de teoria e prática estejam imbricados.

Enfim, conforme apontado na discussão proposta no referencial teórico, a educação continuada é importante, pois entende-se que, nesse momento, é possibilitado ao profissional contrapor teoria e prática.

O aspecto central na abordagem proposta se relaciona ao fato de que o professor é um dos mentores do desenvolvimento humano, sendo essencial que ele entenda a importância do seu papel e de aprofundar-se na execução do seu trabalho, visando mudanças na e da sociedade, buscando, a partir da conscientização, que não se deve agir isoladamente, sendo necessário o aperfeiçoamento constante em prol de uma educação inclusiva. Para o enfrentamento do problema e a efetividade das ações para a inclusão, certamente o professor precisa da formação continuada, como um importante fator nesse sentido, a fim de que ele possa trabalhar com propriedade e, dessa forma, ajudar a melhorar a educação, propiciando uma contribuição essencial para o desenvolvimento humano.

om recursos similares para chamar a atenção do aluno. As habilidades são trabalhadas conforme idade e maturidade cronológica dele. Quando há necessidade de o atendimento ser em horário diverso, o mesmo acontece de igual forma, com muito respeito e atenção devida, até porque o fator principal hoje é humanizar todo o trabalho que continua sendo sério em prol da evolução do aluno. Em depoimento da mãe, ela sempre agradece o amor e dedicação ao seu filho, demonstra-se feliz com as evoluções, deixando evidente que o controle de tronco e o sentar do filho, ora desacreditado pelo médico, a emotiva sem conseguir mensurar tamanha felicidade e gratidão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: BNC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

CASTRO, Juliana Rodrigues de. Formação docente e os desafios da Inclusão Escolar. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 266-275. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Editora-BAGAI-Formacao-Inicial-e-Continuada-de-Professores.pdf>. Acesso em: 17 set 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Ricardo Lopes. A prática da sensibilização na formação inicial de professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 125-147, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/677/383>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/zEPTX. Acesso em: 17 set. 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Instituto Rodrigo Mendes e Instituto Unibanco lançam painel de indicadores da educação especial**. 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/painel-de-indicadores/?gclid=Cj0KCQjw0tKiBhC6ARIsAAOXutli_59fZub9YDrxfIJ_LoKQvQafP6mq1pVFTPbLiUsXYymVZfFPPgwaAvpsEALw_wcB. Acesso em: 04 maio 2023

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

LIVRAMENTO, Maria Zélia Corado do. **Formação continuada dos professores como subsídio para ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**. Orientador: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2014. 59 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9210>. Acesso em: 17 set. 2022.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P. et al. (orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 17-37 <https://www.scielo.br/j/er/a/c7MRR94TGCykrJdxmnnStXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, abr. 2008. Disponível em:

OLIVEIRA, Tatiana Novaes de. **A empatia, a sensibilização e a formação de professores do ensino público para uma inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais**. Orientador: Célia Regina Rossi. 2012. 57 f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/120326>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEQUENO, Daniel Paixão; PAIXÃO, Deborah Christina Carlotti. Aprendizagem em Ação. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 225-234. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Editora-BAGAI-Formacao-Inicial-e-Continuada-de-Professores.pdf>. Acesso em: 17 set 2022.

PEREIRA, Maria Tereza. Prefácio. In: PEREIRA, Maria Tereza. **Aulas de português**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: MACEDO, Lino de; MACEDO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais**. São Paulo: Cortez, 2006.

REGINALDO, Marcílio. **Conscientizar ou sensibilizar**. 2011. Disponível em: <http://mreginaldo.blogspot.com.br/2011/05/conscientizar-ou-sensibilizar.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. Orientador: Mariza Borges Wall Barboza de Carvalho. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/254>. Acesso em: 17 set. 2022.

SANTOS, Cláudia Costa dos; SANTOS, Ronaldo dos; COSTA, Camyla Silva da. **O impacto da formação continuada na prática pedagógica**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82250>. Acesso em: 17 set. 2022.

SYDOR, Joelson. **A sensibilização à leitura exercida na prática docente como suporte na formação do sujeito crítico**. Orientador: Regina Aparecida Messias Guilherme. 2011. 40 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/monografias/handle/123456789/41>. Acesso em: 20 set. 2022.

WEISS, Raquel Andrade; SOARES, Rhuany Andressa Raphaelli. A educação como socialização em Émile Durkheim. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 13-33, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/84812014/A_educacao_Como_Socializacao_em_Emile_Durkheim. Acesso em: 2 out. 2022.