



## **Educação inclusiva e formação de professores: uma análise das disciplinas oferecidas nas universidades**

Inclusive education and teacher training: an analysis of disciplines offered in universities

Educación inclusiva y formación docente: un análisis de las disciplinas ofrecidas en las universidades

**Ana Lisa Nishio<sup>1</sup>**

*Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Três Rios/RJ, Brasil*

**Cíntia Chung Marques Correa<sup>2</sup>**

*Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil*

**Jussara Cassiano Nascimento<sup>3</sup>**

*Adjunta e assessora pedagógica da divisão de ensino do Colégio Brigadeiro Newton Braga, Rio de Janeiro/RJ, Brasil*

**Márcia Patrícia Barboza de Souza<sup>4</sup>**

*Membro do Núcleo de Gestão Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Recebido em:** 20/06/2024

**Aceito em:** 17/07/2024

### **Resumo**

O artigo tem o objetivo analisar a formação inicial de professores e a oferta de um currículo que contemple a educação inclusiva. A partir da nossa experiência nas práticas educacionais, partimos da hipótese de que os currículos dos cursos pesquisados podem não ofertar disciplinas que contemplem a teoria e a prática para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo com estudantes com necessidades especiais. Buscamos, por meio de uma pesquisa qualitativa, analisar a matriz curricular dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Concluímos que as matrizes curriculares dos cursos pesquisados, possuem poucas disciplinas que abordam o tema e podem não atender aos conhecimentos essenciais para os futuros professores atuarem com alunos em processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Inclusiva. Formação docente.

### **Abstract**

The article aims to analyze the initial training of teachers and the provision of a curriculum that includes inclusive

---

<sup>1</sup> alnishio@gmail.com

<sup>2</sup> chung.cintia@gmail.com

<sup>3</sup> professorajussara@yahoo.com.br

<sup>4</sup> marciapatricia.barboza@gmail.com

education. From our experience in educational practices, we start from the hypothesis that the curricula of the researched courses may not offer disciplines that contemplate theory and practice to develop an effective pedagogical work with students with special needs. We seek, through a qualitative research, to analyze the curricular matrix of the Degrees and Pedagogy courses. We conclude that the curricular matrices of the researched courses have few disciplines that address the theme and may not meet the essential knowledge for future teachers to work with students in the inclusion process.

**Keywords:** Curriculum. Inclusive education. Teacher training.

### Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la formación inicial de los docentes y la oferta de un currículo que contemple la educación inclusiva. A partir de nuestra experiencia en prácticas educativas, partimos de la hipótesis de que los planes de estudio de los cursos investigados pueden no ofrecer disciplinas que contemplen teoría y práctica para desarrollar un trabajo pedagógico eficaz con estudiantes con necesidades especiales. Buscamos, a través de una investigación cualitativa, analizar la matriz curricular de las carreras de Licenciaturas y Pedagogía. Concluimos que las matrices curriculares de los cursos investigados tienen pocas disciplinas que abordan el tema y pueden no cumplir con los conocimientos esenciales para que los futuros profesores trabajen con los estudiantes en el proceso de inclusión.

**Palabras clave:** Plan de estudios. Educación inclusiva. Formación de profesores.

### Introdução

A partir do DECRETO Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que buscou instituir a nova Política Nacional de Educação Especial para o contexto brasileiro (Brasil, 2020), consideramos, neste trabalho, abranger o tema e considerar o termo “educação inclusiva” em espaços onde sejam valorizados o acolhimento a todos, assim como as suas histórias de vida, dificuldades e talentos. Ela inclui o professor e toda a comunidade escolar. Busca atingir os objetivos do ensino, independentemente de particularidades; desenvolvendo habilidades e competência que preparam o indivíduo para as diversidades vivenciadas.

O interesse pela discussão acerca da educação inclusiva no Brasil, neste artigo, cresce a partir desse contexto; no entanto, para muitos profissionais da educação e para diversas entidades da sociedade civil, essa é uma política que traria um retrocesso de mais de três décadas de luta a favor da efetiva inclusão e da diversidade.

Conforme o posicionamento da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Rede-In (2020), a implementação dessa nova política poderia instituir a “segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo flagrantemente inconstitucional”.

Entendemos que a inclusão é uma temática e uma preocupação que cabe a todos os setores; nesse contexto é o professor a figura com o papel mais importante, uma vez que é ele que irá atuar diretamente com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em sala de aula, de forma a

atendê-los e incluí-los efetivamente, conforme suas especificidades. Daí a relevância de se pensar na formação inicial dos docentes, com o olhar voltado também às práticas inclusivas.

Diante do exposto e considerando o histórico das legislações sobre educação inclusiva, cabe-nos refletir e discutir diferentes aspectos relacionados às políticas públicas brasileiras, dentre eles a formação de professores, considerando, principalmente as mudanças ocorridas naturalmente na sociedade.

Segundo Nóvoa (2019),

[...] a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente*. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019, p. 7)

Compreendemos que a inclusão de fato se concretiza primordialmente por meio de ações em torno do acesso, mas também de ações que visem a permanência e o desenvolvimento de alunos e alunas nas diferentes propostas de atividades a eles oferecidas.

A construção desta pesquisa foi realizada com base em um levantamento da grade curricular dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia, disponibilizados pela internet, de dez instituições de ensino superior, sendo três públicas e sete privadas, das cidades de Juiz de Fora, Magé, Petrópolis e Rio de Janeiro.

A escolha desta amostra teve como critérios dois fatores: a oferta dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em instituições superiores das cidades citadas, onde as autoras/pesquisadoras residem, bem como o acesso on-line a essas Instituições.

O objetivo foi conhecer quais disciplinas relacionadas à formação inclusiva são oferecidas por essas instituições, assim como compreender se essas ofertas abordam a teoria e a prática para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo aos estudantes com deficiências.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a linha do tempo com as legislações e políticas públicas voltadas à inclusão, desde a década de 1990 até os dias atuais; na segunda seção, trazemos o levantamento sobre as disciplinas ofertadas nos cursos de formação de professores para atuarem com o público da Educação Especial; na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa, traçando uma análise do levantamento das disciplinas ofertadas com as legislações vigentes; e, por fim, as considerações finais.

## **A educação inclusiva no Brasil: aspectos legais**

O atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil pode ser observado ao longo da educação institucionalizada. A história da educação relata momentos em que crianças e jovens passaram por algum tipo de acolhimento, mesmo não sendo os adequados diante das legislações vigentes. Entretanto, o olhar atento por parte dos educadores, assim como o surgimento de leis que amparam o atendimento legal, ganha destaque a partir do final da década de 1980 e início de 1990.

Destacamos que a atenção às minorias excluídas repercute na sociedade brasileira com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 3º, prevê “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1998). Entendemos que esse artigo destaca o reconhecimento de uma comunidade inclusiva em constante crescimento e se coloca contrário à exclusão e/ou discriminação daqueles com características diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade. Percebemos que, ao se considerar a demanda social e humana por autonomia e liberdade, assim como o desafio de enfrentar a exclusão historicamente construída, obtivemos um fortalecimento, especialmente a partir dos anos de 1990, por ocasião da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomteim, Tailândia (UNESCO).

Neste importante marco da história da educação inclusiva, discutiram-se as práticas de segregação e categorização de alunos encaminhados para ambientes especiais de aprendizagem, legitimando a segregação e a exclusão nas unidades escolares. Em 1994, tais discussões foram retomadas e aprofundadas na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha pela UNESCO, culminando na Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Nesta conferência foram ampliadas as discussões relativas a uma educação ainda não acessível a todos os que necessitavam de um atendimento especializado. Foi neste momento que as escolas regulares se tornaram o meio mais eficaz para o combate a atitudes discriminatórias e excludentes.

Ressaltamos que o movimento de transformação do sistema educacional brasileiro que vem ocorrendo desde 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – n.º 9394/1996), tem se evidenciado por ações transformadoras de acolhimento, contrárias aos princípios que elegem padrões e perfis de alunos ideais para frequentarem as escolas. A educação da atualidade preza pelo princípio do atendimento à diversidade, assim como ao atendimento àqueles

que apresentam necessidades motoras, cognitivas, emocionais, dentre outras.

Nesse cenário histórico, constatamos que na primeira década do século XXI, a realidade educacional observada suscita uma mobilização em torno do questionamento quanto ao alto índice de pessoas com deficiência, em idade escolar, fora da escola, e de matrícula de alunos, público-alvo da educação especial, majoritariamente em escolas e classes especiais, segundo dados do MEC/SECADI (BRASIL, 2023).

Neste sentido, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU em 2006, e ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6949/2009, fez-se necessário repensarmos questões conceituais, políticas e pedagógicas relacionadas a Educação Especial. Essa Convenção altera o conceito de deficiência, até então assentado no referencial integracionista, com base no modelo clínico em que a condição física, sensorial ou intelectual se caracterizava como obstáculo à participação na sociedade. A partir deste momento, a educação assume a condição como sendo de fato, um direito.

Diante de tal documento, foi publicado no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Consideramos este documento um dos mais importantes marcos histórico, teórico e organizacional para a educação brasileira, pois nele a educação especial passa a ser definida como uma modalidade não substitutiva à escolarização, é apresentado o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos e o público alvo da educação especial passa a ser constituído por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em setembro de 2020, surgiu o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020), com o intuito de garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação, através da implementação de programas e ações. Entretanto, por meio do Decreto 11.370, de 01 de janeiro de 2023, o Decreto nº 10.502/2020 foi revogado, pelo novo presidente do governo federal.

Sobre essa revogação, vale ressaltar que, para muitos profissionais da educação e para diversas entidades da sociedade civil, essa é uma política que traria um retrocesso de mais de três décadas de luta a favor da efetiva inclusão e da diversidade, devido as suas contradições e as incompatibilidades com as conquistas da educação, no que se refere aos direitos humanos no cenário brasileiro, especificamente, nas duas últimas décadas.

Estando envolvidas com professores que atuam com estudantes que pertencem ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), decidimos verificar qual a oferta de disciplinas em cursos de Licenciatura e Pedagogia voltadas para a formação inicial desses professores, de forma a prepará-los para atuarem também com estudantes PAEE ou se essas disciplinas tendem a atender somente a legislação vigente.

Sabe-se que as políticas direcionadas à formação de professores, para atuarem com esse público-alvo, vem sendo preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, na qual, em parágrafo único do Art. 61, assegura que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação de profissionais do Magistério (Brasil, 1996).

Mesmo depois de tantos anos da promulgação da LDB 9394/96, ainda ouvimos uma diversidade de relatos de professores atuantes em sala de aula que se sentem despreparados para atuar com esse público-alvo, sem saber ao certo como devem proceder em suas práticas pedagógicas e avaliativas. Santos (2007) alerta que para estar engajado com os ideais da inclusão escolar é preciso:

[...] direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela (SANTOS, 2007, p.15).

Porém precisamos destacar que, para que o professor possa atuar e dominar os recursos que estão disponíveis para desempenhar suas funções de forma competente, é necessário que sua formação inicial lhe forneça as bases fundamentais para realização de seu trabalho. Pinheiro (2010) esclarece que a formação inicial de professores precisa ser tratada com solidez nos aspectos que envolvem a educação especial, posto que a função docente exerce papel fundamental nesse investimento que busca a aprendizagem de todos os estudantes.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez os aspectos gerais que permeiam a educação especial, permitindo que estes percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010, p.71).

Essa solidez a que Pinheiro (2010) se refere direciona-se para as peculiaridades que envolvem o trabalho cotidiano realizado com esses estudantes a partir do currículo praticado e que precisa ser o

tempo todo flexibilizado, buscando formas diferenciadas de ações pedagógicas para que todos os estudantes, sendo ou não pertencentes ao PAEE, aprendam. A falta de conhecimento do professor sobre essas diferenças que se apresentam no cotidiano escolar pode se tornar fator determinante no desempenho acadêmico desses estudantes.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PINHEIRO, 2010, p.139)

Constata-se assim que os professores estão conscientes da importância da formação inicial, contudo, não é suficiente para se ter um modelo educacional que consideramos eficiente para o atendimento ao estudante que pertence ao PAEE. Capellini e Mendes (2007, p. 119) consideram que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum.

Gatti (2014, p.43) ao pontuar como os professores desenvolvem sua condição profissional assinala que

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação (GATTI, 2014. P. 43).

Gatti (2014), em seus apontamentos, esclarece que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são fundamentais nesse processo que envolve a atuação futura dos professores e precisam estar integradas. A partir das experiências adquiridas e o contato com cada estudante, o professor aos poucos vai encontrando formas diferenciadas de ações que tenha como propósito melhor formar os estudantes e a si mesmo, esclarecendo que desde a graduação essa gama de conhecimentos e intenções precisam ser levadas em consideração.

## Dados estatísticos sobre educação inclusiva desde 1994

Segundo a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 1994), a educação inclusiva, de acordo com o princípio orientador para o sistema educacional, deve acomodar adequadamente a todos os grupos historicamente marginalizados, ou seja, o acesso de alunos do público-alvo da educação especial à escola comum.

Destaca-se como um marco na educação especial no Brasil, a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Para a melhoria da formação docente, desde 2007, investimentos foram realizados pelo governo federal para o crescimento da matrícula nos cursos de graduação. De acordo com esta coordenadoria, estimava-se um crescimento de 63,07% no nível superior (BRASIL, 2008).

Em relação ao atendimento e infraestrutura, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de 02 de outubro prevê diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que este seja realizado, prioritariamente nas salas de recurso multifuncionais dentro ou fora das escolas de ensino regular, no contraturno ou em AEE conveniadas com o órgão equivalente. Neste ambiente, as aulas possuem recursos multifuncionais, onde os docentes, com competências específicas, executam o plano de AEE, articulado com os docentes que lecionam no ensino comum. Assim sendo, percebe-se que o estado brasileiro deve garantir a educação de todos, o que envolve o atendimento especializado para os que necessitarem.

Contudo, o Decreto n. 7.611/2011 dispõe que o AEE deve possibilitar que esse ensino seja realizado nas escolas regulares, que devem dispor tanto de recursos quanto de profissionais especializados: o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Neste mesmo escopo jurídico, a Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro, contempla a política nacional dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI nº 13.146/15 de 06 de julho, prevê o direito à educação, à necessidade de implementação de políticas inclusivas para pessoas com quaisquer deficiências. Notamos que essa lei foi um avanço na defesa das pessoas com deficiência, pois visa promover e assegurar a igualdade com iguais condições para os exercícios dos direitos e estabelece que sejam

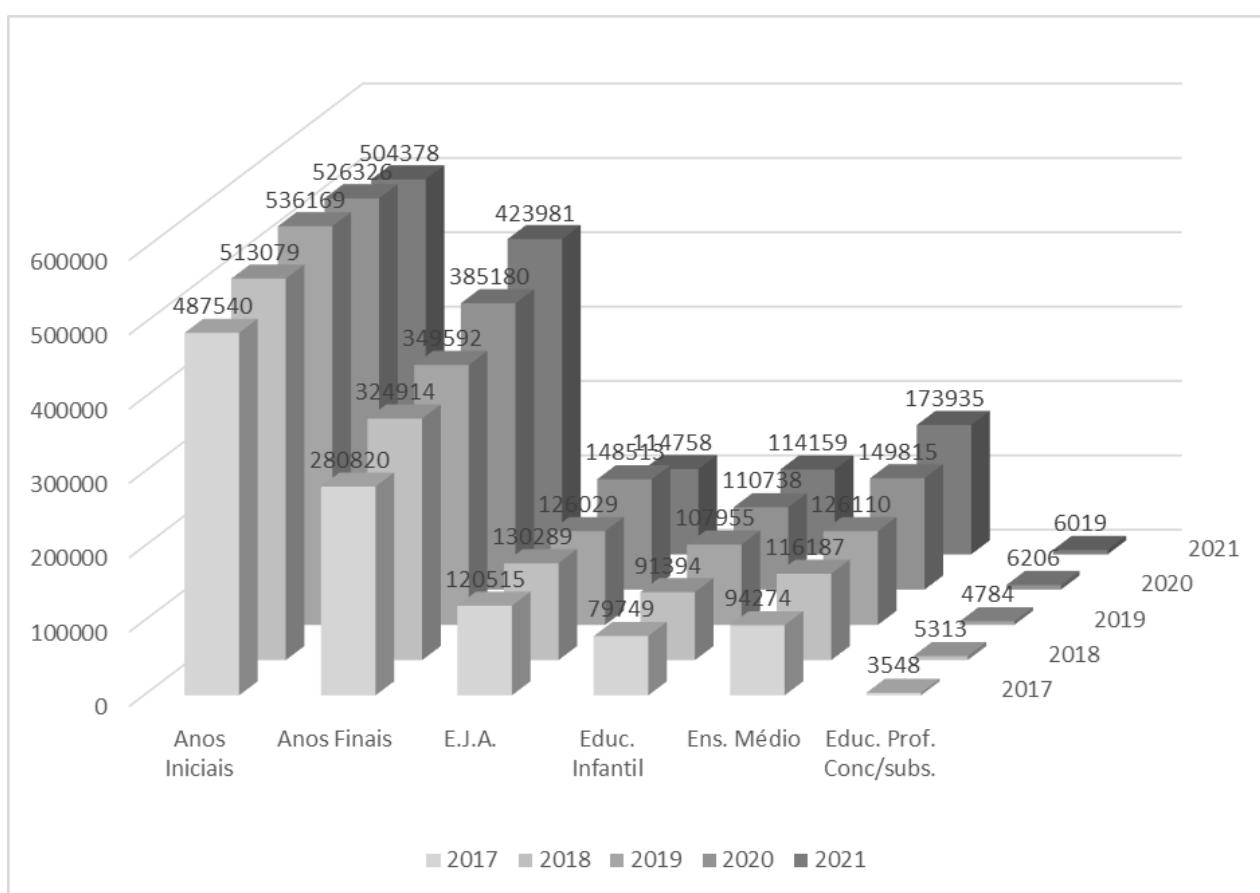


garantidas a cidadania e a inclusão social (BRASIL, 2014).

Segundo o INEP/Censo Escolar da Educação Básica de 2021, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, com um acréscimo de 84,5% (Gráfico 1)

**Gráfico 1**

Número de matrículas de estudantes PAEE em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2017-2021



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021)

Segundo Rocha (2007), a educação especial é muito mais que educação para portadores de alguma deficiência física ou mental. A autora enfatiza que essa deve atender todo o alunado em idade escolar com todas as diferenças possíveis que possam existir entre pessoas.

#### 4. Levantamentos e resultados

Nesse contexto de relevância que envolve a formação inicial de professores para atuar com a Educação Especial na Educação Básica, realizamos uma busca por meio da internet, pesquisando instituições de ensino superior existentes nas cidades de Juiz de Fora, Magé, Petrópolis e Rio de Janeiro. A investigação ocorreu por acesso aos sites dessas instituições, no primeiro semestre do ano 2023, aos cursos de Licenciatura e Pedagogia, na modalidade presencial, semipresencial ou à distância, verificando primeiramente se haveria a oferta dos cursos citados, em seguida verificando a grade curricular desses cursos.

Por esses critérios, chegamos ao resultado de dez universidades, sendo sete privadas e três públicas: em Juiz de Fora a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Em Magé, o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ) e a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Em Petrópolis, a Universidade Católica de Petrópolis (UCP), a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) - Campus Petrópolis e o Centro Universitário Internacional (UNINTER) – Campus Petrópolis. Na cidade do Rio de Janeiro, as universidades consultadas foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) campus Maracanã e a Universidade Cândido Mendes (UCAM).

**Tabela 1**

Universidades pesquisadas

CIDADE	UNIVERSIDADE	PÚBLICA/PRIVADA
JUIZ DE FORA	UFJF	PÚBLICA
	UNESA	PRIVADA
	UNIVERSO	PRIVADA
MAGÉ	CECIEJ	PÚBLICA
	UNIGRANRIO	PRIVADA
PETRÓPOLIS	UCP	PRIVADA
	UNOPAR	PRIVADA
	UNINTER	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UERJ	PÚBLICA
	UCAM	PRIVADA

Fonte: **Arquivo pessoal das autoras (2023).**

Após a escolha das universidades, nosso olhar direcionou-se para as disciplinas oferecidas aos estudantes de Licenciatura e de Pedagogia. Buscamos as ementas oferecidas e que estão voltadas para a Educação Especial. De acordo com a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, no Art. 12 parágrafo único, os licenciandos devem possuir conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes PAEE. Sendo assim, consideramos importante realizar essa busca e posterior análise das disciplinas que são oferecidas nesses cursos, posto que direcionarão nosso olhar e discussões sobre a formação inicial de professores para lidar com a inclusão.

**Tabela 2**

Disciplinas oferecidas nas universidades voltadas para a formação em Educação Especial	
UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ENCONTRADAS
UFJF	Língua Brasileira de Sinais / Educação para surdos/ Educação Física Inclusiva
UNESA	Tópicos em Libras: surdez e inclusão / Educação Especial / Educação Física Inclusiva
UNIVERSO	Educação Física Inclusiva e adaptada / Língua Brasileira de Sinais / Braille (optativa) / Educação Inclusiva
CECIERJ	Educação Especial Inclusiva/ Língua Brasileira de Sinais
UNIGRANRIO	Língua Brasileira de Sinais/ Educação Inclusiva
UCP	Língua Brasileira de Sinais/ Educação Especial
UNOPAR	Língua Brasileira de Sinais/ Educação Inclusiva
UNINTER	Língua Brasileira de Sinais/ Educação Especial
UERJ	Língua Brasileira de Sinais/ Questões Atuais em Educação Especial.
UCAM	Língua Brasileira de Sinais/ Educação Inclusiva

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023)

Observando-se a tabela 2, é possível identificar que, em todas as universidades pesquisadas, o atendimento à legislação foi cumprido, tendo em vista que as mesmas incluíram nos seus currículos as disciplinas indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas para a formação inicial, em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, de acordo com a Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015<sup>5</sup>, garantindo que os licenciandos tenham contato

<sup>5</sup> A Resolução n.02 de 1º de julho de 2015 foi substituída pela Resolução n.02 de 20 de dezembro de 2019, que define e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

com os conhecimentos voltados também para essa área. Foi possível identificar que a UFJF, a UNESA e UNIVERSO ampliaram a oferta com a disciplina Educação Física Inclusiva.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Porém, Gatti (2014) esclarece que a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para as novas situações. Ampliando essa discussão, podemos inseri-la na possibilidade dos estágios que acontecem durante as licenciaturas terem um caráter mais direcionado para esse público-alvo da Educação Especial e, assim, oferecer uma formação com bases mais interligadas com a prática pedagógica, desenvolvida nesse campo. A autora informa que em suas pesquisas encontrou nas ementas dos currículos das licenciaturas proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida (GATTI, 2014, p. 39).

A BNC-Formação, na dimensão do conhecimento profissional nas competências específicas, dentre outras, indica que são necessárias estratégias de ações voltadas para o ensino diferenciado, que possam promover a aprendizagem de todos os estudantes. Indica ainda que os professores precisam desenvolver habilidades que demonstrem conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da docência e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar (BRASIL, 2019).

Nossa percepção é que os cursos de licenciatura se adequaram à legislação, mas a estrutura voltada para a prática, ou seja, a atuação direta com o PAEE ainda precisa ser revista, principalmente no que tange aos estágios; acreditamos que, com acompanhamento de um professor mais experiente, os graduandos obtenham a possibilidade de ampliar seus saberes, para saber lidar na prática com o público-alvo da educação inclusiva.

## Considerações Finais

A possibilidade de implementação do Decreto 10.502/2020 causou, então, várias discussões no âmbito escolar, considerando que, o que era para ser um avanço para as políticas inclusivas retrocede quando propõe a volta da criação de escolas especiais, tal fato que foi marcante na fase de segregação das pessoas com deficiência, quando estas eram afastadas do convívio social. Por isso é tão pertinente considerar a responsabilização nas definições de políticas de formação docente e inclusão.

Considerando os aspectos legais que constituíram e constituem as políticas de inclusão ao longo do tempo em nossa sociedade, percebemos o grande desafio das instituições de ensino superior em promover estratégias de ensino nos cursos de formação docente, entendendo que a formação é processual, desenvolvida também nas relações interpessoais e intraescolares.

Entendemos, que cabe às instituições de ensino superior, públicas e privadas, formarem docentes preparados para atuarem na nova conjuntura do séc. XXI, o que inclui a capacitação desses profissionais no atendimento ao público da educação inclusiva, principalmente em seu momento de atuação (cf. NÓVOA, 2019).

Entendemos também que somente as leis não democratizam a educação. A democratização da escola é construída no dia a dia e requer atenção constante dos diferentes atores constitutivos deste espaço. Tem-se que a educação não deve ser para a negação da realidade, mas também não deve ser para sua conservação e, sim, para além da experiência vivida, buscar novas e democráticas possibilidades, desafio que vem sendo responsabilmente enfrentado pela educação brasileira.

No que se refere às matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas pesquisados, torna-se nítido que as poucas disciplinas que abordam o tema inclusão podem não atender aos conhecimentos essenciais para os futuros professores atuarem com crianças e jovens em sistema de inclusão. Entendemos que os currículos das licenciaturas não poderão dar conta, sozinhos, de uma demanda que aumenta a cada dia nas escolas - crianças e jovens incluídos - com diferentes características e comportamentos.

Nesta perspectiva, compreendemos que os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos ao longo do exercício do professor no magistério, possam contribuir para que ele apresente práticas diferenciadas que viabilizem um tratamento especial para os incluídos. Outro fator relevante para lidar com os estudantes PAEE, é a troca de experiências e conhecimentos com profissionais mais experientes e aqueles que lidam diretamente no tratamento da criança ou jovem, no caso, psicólogos,

fonoaudiólogos, médicos, entre outros, buscando a garantia da educação inclusiva efetiva nas escolas, para além de um cumprimento da legislação.

Buscamos neste artigo não finalizar as investigações acerca da formação docente frente à inclusão. Destacamos, assim, a importância de verificar como esta formação se estabelece em sala de aula diante das práticas dos professores.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde/pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**, MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Eniceia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare: revista de educação, v.2, n. 4 p. 113-128, jul./dez. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**.

Revista USP, n. 100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013 -2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em 09 novembro de 2022.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> . Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, T. G. GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

**Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial**. Outubro/2020. Disponível em <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Vol. 01. Rio de Janeiro: INES/2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro. UFRJ, LaPEADE. Relatório de Pesquisa apresentado a Capes, sobre pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Material não publicado, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad**. Salamanca, 1995. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa). Acesso em 12 de janeiro de 2023.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Márcia Patrícia Barboza de Souza.