

---

**Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares da  
Universidade Federal do Amazonas**

*Teacher education and inclusive education: an analysis of the curricula of the Federal  
University of Amazonas*

Reinaldo Oliveira Menezes  
Marcos Lazaro Pereira de Alcântara  
Hellen Cristina Picanço Simas  
**Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**  
Manaus-AM-BR

**Resumo**

Este artigo visa promover o debate sobre a formação inicial de professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no movimento da educação inclusiva. Para aprofundar este trabalho, a pesquisa é configurada no âmbito qualitativo e quantitativo para compreender o processo do movimento de inclusão e da formação atual dos professores, a partir dos documentos orientadores e descritivos, e do trabalho teórico já realizado em torno do tema apresentado. Conclui-se que, debater à formação inicial docente na perspectiva inclusão tem sido um dos grandes desafios na atualidade, sabemos que o professor tem assumido o papel de protagonismo para o sucesso da política da Educação Especial, mas não quer dizer que o professor irá sozinho resolver os entraves da inclusão escolar, tem todo um conjunto que envolver essa questão, como a família, os gestores, os técnicos administrativos assim por diante.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Inclusão escolar; Matriz curricular.

**Abstract**

This article aims to promote the debate about the initial training of teachers at the Federal University of Amazonas (UFAM) in the inclusive education movement. To deepen this work, the research is configured in the qualitative and quantitative scope to understand the process of the inclusion movement and the current teacher training, from the guiding and descriptive documents, and the theoretical work already done around the theme presented. It is concluded that discussing initial teacher training in the perspective of inclusion has been one of the great challenges today, we know that the teacher has taken the leading role for the success of the Special Education policy, but it does not mean that the teacher alone will solve the obstacles of school inclusion, there is a whole set that involves this issue, such as family, managers, administrative technicians and so on.

**Key-words:** Initial teacher education; School inclusion; Curriculum Matrix.

## **1. Introdução**

O respectivo trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, cuja inquietação foi analisar o movimento da educação inclusiva no processo de formação inicial de professores diante da necessidade de compreender como está sendo trabalhada a educação inclusiva nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Amazonas.

Sabemos que a Educação Especial tem sido um grande desafio para a promoção da inclusão das pessoas com deficiências no ambiente escolar, uma vez que a educação inclusiva é assunto que se encontra nas agendas das políticas públicas, seja do âmbito nacional ou internacional, assegurando o acesso e a permanência deste nos espaços escolares. Deste modo, a educação inclusiva é um direito fundamental da sociedade, sobretudo, para as pessoas com deficiências que outrora viviam as margens as sociedades, por serem excluídos do processo educativo das demais pessoas.

Diante da questão, temos como objetivo debater a educação inclusiva nos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, tendo como ponto de partida o marco legal da política de inclusão. E isso viabilizou e promoveu o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiências preferencialmente nas redes de ensinos regulares.

Para darmos conta do nosso objetivo, o respectivo trabalho pautou-se nas pesquisas quantitativa e qualitativa. Subsidiada pela revisão de literatura e documental, que nos permite realizar investigações tanto em pesquisas já concluídas sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, quanto analisar os documentos oficiais que expressam o direito à educação inclusiva.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo de permitir o aprofundamento e a compreensão sobre a discussão do movimento da inclusão escolar na formação inicial de professores, ou seja, “[...] trabalha com o universo de significados [...], o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

Quanto a pesquisa quantitativa, tem o intuito de apontarmos e identificarmos em número, quantos cursos de licenciaturas da UFAM tem preconizado em suas matrizes curriculares a questão da Educação Especial no processo de formação inicial, isto é, quantificar estes cursos e disciplinas acerca da Educação Especial na formação docente

(MINAYO, 2001). Deste modo, quantificou-se, nesta pesquisa, os dados sobre os cursos que ofertam a disciplina de educação inclusiva, para compreendermos como estes cursos estão preparando o futuro professor para esta nova realidade escolar, que é a inclusão escolar.

O *corpus* de estudo é formado pelas matrizes curriculares de 18 cursos de licenciaturas da UFAM, apresentado na tabela 1, tendo como foco as disciplinas de Educação Especial e de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O levantamento e a seleção dos materiais, ocorreram no período de setembro de 2020 a dezembro de 2022.

Para fundamentar a discussão, utilizamos como referencial teórico os estudos dos autores Gatti e Barreto (2009), que discutem a formação de professores no Brasil; Porker, Martins e Giroto (2016), que estudam a questão da educação inclusiva na formação de professores; Martins (2010), que trata do legado do século XX para a formação de professores; Brzezinski (2018), que discute acerca da formação de profissionais do magistério na LDBEN/1996 e sua disputa entre projetos educacionais antagônicos e Borges (2013), que estuda e debate sobre a Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.

## **2. Formação de Professores e os marcos legais: breve contextualização**

A discussão da formação inicial de professores é um dos desafios na contemporaneidade no contexto de uma educação para todos, que atendam as múltiplas culturas existentes no âmbito escolar (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; PORKER, MARTINS; GIROTO, 2016; MARTINS, 2010; BRZEZINSKI, 2018; BORGES, 2013).

A formação inicial docente para a atuação e atendimento para com alunos com deficiência é preconizado nos marcos legais sobre Educação Especial, como podemos observar no quadro 1 de forma mais detalhada. Para Gatti (2010, p. 1375, grifos nossos),

*A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.*

Ou seja, a autora tem chamado de campo prático e conhecimentos valorosos (Gatti, 2010), é justamente o que os marcos legais sobre a Educação Especial têm preconizado, acerca dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que se deve assegurar pelo sistema de Educação Básica, professores com formação adequada, que promova o processo de inclusão escolar por

meio de currículos flexíveis, que permita a este de participar de todas as atividades didático-pedagógica em sala de aula. Focando sempre na potencialidade do educando com deficiência (BORGES, 2013).

Quadro 1 - Marcos político-legais acerca da educação e da educação inclusiva

| ANO  | DOCUMENTO   | DESCRIÇÃO  |
|------|---|--|
| 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil                              | Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] |
| 1990 | Declaração Mundial sobre Educação para Todos                                | Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem  |
| 1994 | Declaração de Salamanca   | Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais   |
| 1996 | Lei nº 9.493  | Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN  |
| 2001 | Resolução CNE/CP nº 2   | Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica.  |
| 2006 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências                    | Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos.  |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Promover o acesso e a permanência do educando com NEE nos estabelecimentos do ensino regular.  |
| 2009 | Decreto nº 6.949  | 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.  |
| 2015 | Lei nº 13.146   | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).  |
| 2017 | Resolução CNE/CP nº 2   | Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.  |
| 2018 | Resolução CNE/CP nº 4   | Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.                           |
| 2019 | Resolução CNE/CP nº 2   | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).   |

Fonte: autores, 2022.

Este quadro apresenta alguns documentos e resoluções em meio a tantos outros dispositivos descritivos e orientadores que tratam da Educação Especial e direcionam para uma educação de qualidade e inclusiva.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Carta Cidadã, em seu artigo 205, expressa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artigo 205, s/p), ou seja, o Estado tem que promover condições de igualdade de acesso para todas as pessoas à educação, inclusive para as pessoas com deficiências no que diz respeito ao acesso e a permanência na rede pública de ensino. Assim como, a garantia do atendimento especializado e adequado para todos os educandos com deficiências que estejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino da Educação Básica (BRASIL, 1988).

Os demais dispositivos, selecionados no quadro anterior, observa-se que a formação docente deve acompanhar as transformações no âmbito escolar, pois as modificações que ocorrem no campo político, econômico, social e cultural, refletem espaço escolar.

A formação de professores para a Educação Especial antes da LDBEN era discutida somente nas modalidades de ensino infantil e fundamental, sendo que a partir da década de 1996, na formação inicial de forma ampla, se propagou. Em virtude disso, Gatti (2010, p. 1356) afirma que, “[...] a partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste”, ou seja, o Estado tinha que formar professores em nível superior para atuação na educação básica neste prazo preconizado na LDBEN. Até então, a formação de professores se dava por meio do magistério (GATTI, 2010). Conforme a LDBEN, art. 58, parágrafo 2º:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 39).

Com a promulgação da LDBEN, a discussão acerca da formação docente torna-se uma obrigação do Estado promover uma formação sólida, capaz de atender as expectativas dos educandos e, principalmente, daqueles que um dia ficaram segregados

ou excluídos do âmbito escolar. Nesta perspectiva, Lopes e Almeida (2016, p. 899) destacam que:

[...] a Declaração de Jomtien (1990), ao tratar sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um comprometimento efetivo para superar as desigualdades educacionais deve ser assumido pelos países e que os grupos de excluídos: pobres, povos indígenas, os nômades e migrantes, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentro outros, não devem enfrentar qualquer espécie de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Para os autores supracitados, a Declaração de Jomtien orienta que, ao universalizar a educação, as pessoas deixam de serem segredadas e excluídas passando a ter os mesmos direitos à educação que as demais pessoas. Ou seja, com a universalização do acesso à educação, o professor precisa estar preparado para atender as mais diversas culturas. Compreender as particularidades de cada demandas inseridas no seio escolar, como questões do negro, do quilombola, do indígena e das pessoas com deficiências.

A formação docente deve ser uma em meio a tantas outras prioridades do Estado para com a Educação. Vários dispositivos foram criados para reforçar e ampliar esse compromisso do Estado em assumiu após as assinaturas dos documentos internacionais.

Implementar educação para todos não tem sido uma tarefa fácil para os Estados e os agentes da educação, seja ele de nível nacional ou internacional. É uma tarefa que requer ações que envolvam todo o sistema educacional. Destaca-se que, embora o professor seja peça central no que diz respeito à formação e ao processo de formação do educando, ele não é o único que deve atuar para a escola seja verdadeiramente de qualidade, inclusiva e para todos. O professor é um dos que irá promover o pensamento crítico-reflexivo para que o educando compreenda o contexto social em que está inserido, ganhe autonomia e desenvolva seus conhecimentos. Por isso, discutir a formação inicial de professores no movimento da inclusão é de suma importância para o sucesso e para o avanço da educação inclusiva, contribuindo para, assim, para a permanência do aluno com deficiências e desenvolvimento profissional e pessoal dele.

Diante do exposto, se faz necessário apresentar pontos importantes das Resoluções homologadas pelo Ministério de Educação no que tange a Educação Especial. Nas Resoluções (CNE/CP nº 2/2017, CNE/CP nº 4/2018 e CNE/CP nº 2/2019), prescrevem a articulação da formação inicial com a Educação Básica (BRASIL, 2017, 2018, 2019).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a conjectura normativa de articulação das Instituições de formação inicial com as escolas de Educação Básica, são para possibilitar a prática e experiência com a realidade escolar.

Logo, as matrizes curriculares de formação inicial docente devem estar de acordo as descrições da Resolução CNE/CP nº 2/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e que esteja em consonância com a Resoluções CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e Resoluções CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

De acordo com Resolução CNE/CP nº 2/2019, art. 1º, parágrafo único:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 2).

Sendo que as Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, em seus dispositivos do art. 5º e parágrafo 1º, trazem em seu escopo as mesmas redações no que tange do planejamento dos currículos de formação inicial,

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

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2018, grifos nossos).

As Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 apontam a mesma preocupação com a revisão dos currículos, seja ele de ensino superior seja da Educação Básica. O que se compreender é que a articulação entre formação inicial e Educação Básica são essenciais, principalmente para que o professor tenha a noção da realidade escolar da rede básica de

ensino e que também tenha a capacidade de propor ações e estratégias de ensino de acordo com seu contexto escolar. Sobre esta questão, podemos nos situar com o art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que expressa “a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2019, p. 4).

Portanto, é de grande relevância realizar articulações entre Instituição de Ensino Superior - IES e o sistema de Educação Básica para o processo de criação dos currículos de formação de professores, levando em consideração as diversidades existentes no âmbito escolar e suas demandas.

A educação inclusiva tem sido um dos desafios nas agendas dos órgãos internacionais e nacionais. É uma preocupação dos Estados e dos agentes educacionais, para que todos tenham a garantia de uma educação de qualidade. Salientamos que, quando nos referimos a uma educação de qualidade, nos referido a uma educação que envolva, a formação de professores, o plano de carreira e a valorização, uma educação para todos, inclusiva, igualdade no acesso e na permanência. Neste prisma, Martins (2010, p. 15):

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

A figura do professor ainda é um dos elementos essenciais nas políticas públicas da educação brasileira (MARTINS, 2010; MANTOAN, 2003; GATTI, 2010; GATTI e BARRETO, 2009). Como dito antes, não queremos ser ingênuos ao ponto de afirmarmos que o professor resolveria o problema da educação inclusiva, mas concordamos que a figura do professor, no andamento do progresso da educação inclusiva, é fundamental para o desenvolvimento do educando com deficiências.

### **3. A Formação Inicial Professores da UFAM no movimento da educação inclusiva**

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UFAM possui no campus-Manaus 18 cursos de licenciaturas, destes, somente três contemplam a Educação Especial no processo de formação de professores. Vale destacar que a única disciplina em comum entre os 18 cursos de licenciatura é a oferta da Libras.

A inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas foi proveniente do Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 2002. Estes dispositivos instituí a inclusão da Libras no processo de formação inicial como obrigatória veio por força de lei, devido às reivindicações da sociedade, sobretudo, da comunidade surda. A Libras é um atendimento dado para as pessoas com surdez, sendo um dos públicos-alvo da política de educação especial presente na educação. No entanto, a oferta dela não supre a real necessidade de resolver os mais diversos entraves existentes no ambiente escolar, no que tange aos educandos com deficiências, pois, de acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, a oferta da Libras visa:

[...] o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Ou seja, a Libras é uma ação voltada para um grupo específico da Política de Educação Especial, pois o Estado e os órgãos competentes de educação:

devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BRASIL, 2018, p. 5-6).

Ressalta-se que o Brasil é signatário de acordos internacionais, nos quais assumiu o compromisso para com a educação, a qual deve ser *para todos* e não apenas para uma *minoria*. Isso significa que “a partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, [...] proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias” (BRASIL, 2018, p. 3).

A educação inclusiva deve contemplar todos aqueles que possuem certas limitações, ou seja, uma educação para as pessoas com deficiências. A Declaração de Salamanca “se tornou um documento inspirador do movimento de inclusão escolar mundial. [...] o Brasil assumiu o compromisso de promoção das mudanças necessárias em sua política para o desenvolvimento da educação para todos” (DAMASCENO e COSTA, 2014, p. 57). Neste prisma, Mantoan (2003, p. 18), aponta que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno

aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

As intensificações em torno de uma escola inclusiva se dão na década de 2008 com a promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, que tem como objetivo promover o acesso ao sistema educacional inclusivo, sem qualquer discriminação, preconceito, desigualdade, segregação ou exclusão das pessoas com ou sem deficiência. De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010, p. 10).

Mediante o exposto, destacamos a necessidade de se discutir a Educação Especial na perspectiva da inclusão na formação inicial docente. Preparar o professor de forma geral e capacitá-lo para atuação com estas novas demandas, não é uma previsão de chegada, mas uma realidade, pois estas demandas já se encontram no seio escolar. Conforme Menezes (2019, p. 35, grifo da autora) salienta:

Não podemos considerar a escola somente como porta de entrada a qual é recebido os alunos com necessidades especiais, como já foi dito anteriormente, é preciso que haja todo um preparo para se trabalhar com eles numa sala de aula, não só exclusivamente o cumprimento das legislações em vigor – que asseguram sua entrada no âmbito escolar, essas medidas que lhes são assegurados nos dispositivos, *nos remetem a ter uma concepção* de que a escola tem se tornado um *espaço de depósito humano*, quer dizer que, muitos dos alunos que são acolhidos (incluindo no sistema escolar) são simplesmente jogados e sem acompanhamento dentro da sala de aula, conseqüentemente deixando sem perspectiva de aprendizado.

Portanto, é preciso levar em consideração a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em seu art. 12, inciso V, no que diz respeito à inclusão dos “*marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais*” (BRASIL, 2019, p. 7, grifos nossos), no processo de formação inicial.

A inclusão nada mais é, ter o conhecimento de uma demanda que se encontra no ambiente escolar, que necessita de um atendimento adequado de acordo com suas necessidades especiais. Lembramos que não estamos falando de um atendimento especializado como prever a Resolução CNE/CP nº 2/2001 – sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, mas de um atendimento que atendas às limitações deste educando com deficiência. Na tabela a seguir, apresentamos um panorama de como a questão da Educação Especial na perspectiva da inclusão tem sido preconizada nos cursos de formação inicial da UFAM.

**Tabela 1** - Cursos de licenciatura que ofertam disciplinas de LIBRAS e de Educação Especial/inclusiva ou similar em suas matrizes curriculares

| CURSO                                 | ANO DO PPC | Libras <sup>i</sup> | EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA OU SIMILAR <sup>1</sup> |
|---------------------------------------|------------|---------------------|---|
| Arte Visuais                          | 2018       | SIM                 | <b>SIM</b>  |
| Ciência Biológica                     | 2012       | SIM                 | NÃO   |
| Ciência Naturais                      | 2012       | SIM                 | NÃO   |
| Educação Física <sup>ii</sup>         | 2012       | SIM                 | NÃO   |
| Filosofia                             | 2018       | SIM                 | NÃO   |
| Física                                | 2011       | SIM                 | NÃO   |
| Geografia                             | 2011       | SIM                 | NÃO   |
| História                              | 2019       | SIM                 | NÃO   |
| Letras – Língua Espanhola             | 2003       | SIM                 | NÃO   |
| Letras – Língua Francesa              | 2016       | SIM                 | NÃO   |
| Letras – Língua Inglesa               | 2019       | SIM                 | NÃO   |
| Letras – Língua Japonesa              | 2011       | SIM                 | NÃO   |
| Letras – Língua Libras <sup>iii</sup> | 2014       | SIM                 | <b>SIM</b>  |
| Letras – Língua Portuguesa            | 2010       | SIM                 | NÃO   |
| Matemática                            | 2020       | SIM                 | NÃO   |
| Música                                | 2019       | SIM                 | NÃO   |
| Pedagogia                             | 2019       | SIM                 | <b>SIM</b>  |
| Química                               | 2016       | SIM                 | NÃO   |

**Fonte:** Ecampus-UFAM, autores, 2020.

Como podemos acompanhar na tabela, dos cursos de formação de professores da UFAM, somente os cursos de Pedagogia, de Letras-Libras e de Artes Visuais têm inserido na matriz curricular de formação a questão da educação inclusiva. Os demais cursos de licenciaturas da UFAM, não foi possível encontrar em suas matrizes curriculares a inclusão desta disciplina em questão. Ressaltamos que, em nível nacional já temos cursos de licenciaturas dando os primeiros passos na perspectiva da inclusão escolar (OLIVEIRA e ORLANDO, 2016).

A invisibilidade ou a ausência da educação inclusiva pode ocasionar na segregação ou na exclusão do educando com deficiência em sala de aula. As escolas não podem ser

vistas como um depósito humano para com todos que o acessam (MENEZES, 2019). É preciso que as escolas acolham e façam com que os alunos com deficiências permaneçam e se desenvolvam. Desde o processo da legitimação do direito ao acesso escolar na rede regular de ensino para as pessoas com deficiências, o número de matrícula em escolas não especializadas vem aumentando no Brasil e no Amazonas.

Por esta razão, fizemos um recorte de 2018-2022 do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do número de matrículas, especificamente de pessoas com deficiências nos estabelecimentos de ensino regular. Esse recorte irá nos indicar e justificar a necessidade de incluir a discussão da educação inclusiva no processo de formação inicial de professores para a Educação Básica. Desse modo, apresentamos a estatística de educandos com deficiências matriculados na rede de Educação Básica no Brasil.

**Tabela 2** - Número de Matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica no Brasil

| Modalidade/Etapa de Ensino                   | ANO              |                  |                  |                  |                  |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|  | 2018             | 2019             | 2020             | 2021             | 2022             |
| Educação Infantil                            | 91.394           | 107.955          | 110.738          | 114.758          | 183.510          |
| Ensino Fundamental                           | 837.993          | 885.761          | 911.506          | 928.359          | 1.001.139        |
| Ensino Médio                                 | 116.287          | 126.029          | 148.513          | 173.935          | 204.233          |
| Educação Profissional Técnico de Nível Médio | 11.028           | 11.593           | 15.244           | 17.076           | 23.094           |
| Educação Profissional                        | 568              | 807              | 1.008            | 1.492            | 2.100            |
| EJA  | 130.289          | 126.438          | 131.937          | 127.850          | 130.082          |
| <b>Total</b>                                 | <b>1.187.559</b> | <b>1.258.583</b> | <b>1.318.946</b> | <b>1.363.470</b> | <b>1.544.158</b> |

Fonte: INEP/MEC, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022.

Podemos perceber que os educandos com deficiências estão inseridos em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. De 2018 a 2022, os educandos com deficiências não estão só na educação infantil, hoje no ensino médio e na educação profissionalizante, este número também tem aumentando significativamente.

E, no que diz respeito ao Estado do Amazonas, essa realidade não diferente. O número. também tem aumentado nas redes de ensino da Educação Básica. Na tabela a seguir, poderemos acompanhar essa evolução das matrículas de educandos com deficiências no ensino regular.

**Tabela 3** - Número de educandos com deficiências matriculados na Educação Básica no Estado do Amazonas

| Modalidade/Etapa de Ensino                   | ANO           |               |               |               |               |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|  | 2018          | 2019          | 2020          | 2021          | 2022          |
| Educação Infantil                            | 1.328         | 1.534         | 1.672         | 1.616         | 2387          |
| Ensino Fundamental                           | 12.601        | 13.627        | 14.858        | 15.698        | 17115         |
| Ensino Médio                                 | 1.227         | 1.280         | 1.684         | 2.211         | 2669          |
| Educação Profissional Técnico de Nível Médio | 275           | 73            | 316           | 93            | 149           |
| Educação Profissional                        | -             | -             | -             | -             | 6             |
| EJA  | 2.254         | 2.536         | 2.462         | 2.739         | 2549          |
| <b>Total</b>                                 | <b>17.685</b> | <b>19.050</b> | <b>20.992</b> | <b>22.357</b> | <b>24.875</b> |

Fonte: INEP/MEC, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022.

Portanto, é indubitável a inserção da discussão da Educação Especial no processo de formação inicial de professores nas matrizes curriculares dos cursos da UFAM. Os cursos; de Pedagogia, de Artes e de Letras-LIBRAS, por si só, não darão conta em efetivar ou concretizar a inclusão destes educandos de forma satisfatória. A responsabilidade para que isso ocorra são de todos os envolvidos com a educação (técnicos educacionais, merendeira, porteiro, professor, gestor, pedagogo etc).

O que estamos salientando acerca da formação inicial do professor é uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs em consonância com a LDBEN, que descrevem que o docente deve levar em consideração a Educação Básica e suas modalidades. Ou seja, não queremos aqui tratar de um professor especializado para a Educação Especial, mas de capacitar este para que ele possa ter a compreensão da realidade a qual está inserido, assim como a compreensão da realidade das novas demandas e de suas especificidades.

Para Silva e Vitória (2015, p. 53), a intensificação da educação inclusiva na formação inicial é promover habilidades que os professores “sejam capazes de exercer influência [positiva e inclusiva] perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos”. É nesta perspectiva que há uma necessidade de fomentar a discussão e a ampliação da educação inclusiva no processo de formação de professores, para que estes tenham a compreensão não só do espaço escolar, mas que conheça o perfil de cada um educando inserido em sala de aula, viabilizando de forma inclusiva a participação do educando com deficiência nas atividades pedagógicas. As autoras Silva e Vitória (2015, p. 53) salientam que “a formação é sempre contínua, processual e relativa ao itinerário formativo desenvolvido e às relações estabelecidas na escola, na sala de aula e na vida”.

Não obstante, preparar o professor para a atuação para uma escola na perspectiva da inclusão, é fazer com que este professor tenha a capacidade de trabalhar com as mais diversas questões presentes no ambiente escolar, considerando as particularidade e especificidade de cada educando, possibilitando de tal forma a construção de um plano de aula reflexivo que venha atender e incluir a todos na participação das aulas.

#### **4. Considerações Finais**

Debater à formação inicial docente na perspectiva inclusão tem sido um dos grandes desafios na atualidade, sabemos que o professor tem assumido o papel de protagonismo para o sucesso da política da Educação Especial, mas não quer dizer que o professor irá sozinho resolver os entraves da inclusão escolar, tem todo um conjunto que envolver essa questão, como a família, os gestores, os técnicos administrativos assim por diante.

É irrefutável a importância da escola no processo de mudanças de uma sociedade, o seu papel de “agente” de sensibilização em relação à inclusão das pessoas com deficiências é mister. Mas também é notório as barreiras que ela tem enfrentado para desenvolver seu papel transformador.

É preciso que as instituições de ensino atentem e priorizem a [re]elaboração dos seus programas curriculares de formação inicial para a perspectiva da inclusão dos alunos com deficiências, dando atenção para as potencialidades de cada, viabilizando o ensino-aprendizagem para que ele consiga desenvolver conforme a capacidade que este possa demonstrar. Por isso que a formação inicial deve ir “além do domínio das informações no campo cognitivo, pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político de todos [...] no sentido da garantia da educação inclusiva” (SILVA, 2015, p. 113).

No entanto, como será possível exigir desse profissional que venha agir conforme as reais necessidades de seus alunos, se ele próprio não sabe lidar com esses educandos que tem deficiência? A formação inicial do docente precisa oferecer a ele os subsídios adequados para os enfrentamentos diários da sala de aula, pois o professor tem a capacidade e habilidade de:

munir esse educando de elementos teóricos e metodológicos para que ele faça a crítica de si mesmo e do seu mundo, no sentido de auxiliá-lo a tomar consciência de si, do próprio pensamento, do que pensa e por que pensa o que pensa e a partir de que pensa (ALVES, 2002, p. 117).

Concluimos que, é de suma importância ampliarmos a discussão da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar nos cursos de formação inicial de professores, pois é de caráter de urgência pensarmos a inclusão dos educandos com deficiência para além de suas limitações, focando em suas potencialidades, cooperando no processo de inclusão e do seu desenvolvimento. Os recursos pedagógicos, estratégias, didáticas diferenciadas, conhecimentos teóricos sobre as necessidades especiais, são conteúdos que precisam estar nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas da UFAM. Dessa forma, esse profissional poderá auxiliar com maior eficácia e eficiência na verdadeira educação inclusiva.

### Referências

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. – 1. Ed. – São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 02/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – 15. Ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais – (RT Códigos), 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Planalto Federal, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 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. Planalto Federal, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Planalto Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Planalto Federal, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018. pp. 95-130.

DAMASCENO, A. R.; COSTA, V. A. da. Política organizacional e trabalho na escola: projeto pedagógico e educação inclusiva. In: MATOS, M. A. de S. [org.]. **Educação e política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia**. Editora Vitória, Manaus, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatística da Educação Básica [2018-2022]**. Ministério da Educação. Recuperando de: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LOPES, S.; ALMEIDA, J. S. de. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 895-916, nov, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. [orgs]. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** (online). São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. pp. 13-32.

MENEZES, D. de O. R. Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 24-38, 2019.

MENEZES, R. O.; SIMAS, H. C. P. Educação especial e formação inicial no contexto regional do Amazonas. **Transformación**, v. 16, n. 3, 2020. p. 371-390, 15 jun.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, L. P. de; ORLANDO, R. M. Matrizes Curriculares de Licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. pp. 77-94.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectiva contemporânea**. – São Paulo: Cortez, 2015. pp. 91-116.

SILVA, M. O. da; VITÓRIA, M. I. C. Formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios. **Signos**, ano 36, n. 2, p. 44-56, 2015.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Ecampus-UFAM**. Disponível em: <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional [2016-2025]**, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1STASxn4NaYw71QGwvX17qW7FZD5wrujh/view>. Acesso em: 20 nov. 2020.

## Notas

---

<sup>i</sup> As disciplinas de LIBRAS e as que tratam da questão da Educação Especial/ Inclusiva ou similar, são todas obrigatórias.

<sup>ii</sup> O curso em seu PPC não apresenta disciplina acerca da Educação Especial/ inclusiva ou similar, mas oferecer a disciplina de prática motora para as pessoas com deficiência. Salientamos que o PPC até a presente data se encontram em atualização.

<sup>iii</sup> Ressaltamos que o curso, se limita a história da educação dos surdos.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

## Sobre os autores

### Reinaldo Oliveira Menezes

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Membro do Núcleo de Estudo de Linguagens (NEL-Amazônia), na linha de Estudos Indígenas. Bolsista FAPEAM. E-mail: [reinaldo\\_bamno1@hotmail.com](mailto:reinaldo_bamno1@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9207-7886>.

### Marcos Lázaro Pereira de Alcântara

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Membro do Núcleo de Estudo de Linguagens (NEL-Amazônia), na linha de Estudos Indígenas. Bolsista FAPEAM. E-mail: [marcosalcantara01@gmail.com](mailto:marcosalcantara01@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7610-6229>.

### Hellen Cristina Picanço Simas

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e bolsista CNPq pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Membro da comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Foi membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (2015-2016). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos. E-mail: [hellenpicanco@ufam.edu.br](mailto:hellenpicanco@ufam.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6587>.

Recebido em: 12/07/2023

Aceito para publicação em: 03/08/2023