



# XIV ANPED-CO

## XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3423 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 08 - Formação de Professores

A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

Rita de Cássia A. Abrantes dos Anjos - UCB - Universidade Católica de Brasília

Thamara Maria de Souza - UCB - Universidade Católica de Brasília

Este estudo teve por objetivo analisar as mudanças ocorridas na formação de professores da Educação Básica no Brasil na perspectiva da Inclusão. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Para a análise documental, foram utilizados documentos normativos que orientaram os cursos de Licenciatura em Pedagogia e principais documentos relativos à educação inclusiva. Como aporte teórico foram utilizadas as obras de: Libâneo (2011); Saviani (2008); Mantoan (2006); Imbernón (2011); Gatti; Nunes (2009); Gatti (2010); Martelli; Manchope (2004); Arantes; Gebran (2014); Diniz Pereira (2015), dentre outros que discutem a temática. Refletiu-se sobre pesquisas relacionadas e concluiu-se que nos atuais cursos de formação inicial docente, prevalece a Matriz Curricular tradicional na qual não é contemplada uma formação específica acerca da temática Inclusão, por fim reflete-se sobre avanços e desafios dessa formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Inclusiva. Prática docente.

### **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**

#### **Introdução**

Com o advento da inclusão, a sociedade teve que adequar-se às necessidades da pessoa com deficiência. No campo da educação essas adequações repercutiram diretamente em mudanças na legislação para a garantia de direitos, refletindo na formação dos professores, de modo que a formação docente tem sido tema de relevância nas pesquisas e preocupações de elaboradores de reformas públicas em educação.

“A educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, independentemente de condições, talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas, onde as necessidades de todos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garante o acesso de todas as crianças, com ou sem deficiência na rede regular de ensino do país (BRASIL, 1996). Mas, incluir não se resume em matricular as crianças nas escolas regulares, dever ser promovida a aprendizagem desses alunos, o que remete a formação dos professores para atuarem de forma inclusiva.

Espera-se que os professores sejam capazes de ensinar a todos os alunos. Sabe-se que para isso é fundamental que sejam realizadas mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas dos docentes. Essa é uma das razões pelas quais tem se constituído um desafio para muitos educadores, que não tiveram uma formação inicial que levasse em conta esses pressupostos.

Sobre os desafios acerca da formação inicial dos professores para lidar com a Educação Inclusiva, este artigo busca, de forma sucinta, analisar as principais mudanças ocorridas nessa formação desde a

criação dos cursos de Pedagogia, bem como evidenciar o que revelam as pesquisas sobre essa temática e os desafios relacionados.

### **A formação de professores no Brasil e a educação inclusiva**

A formação de professores no Brasil, especialmente da Educação Básica, foi marcada pelo distanciamento entre teoria e prática, conteúdo e método. Criado, em 1939, o curso de Pedagogia teve sua estrutura curricular baseada na separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, sendo amplamente explorada na formação de professores em nível superior.

Esses cursos não apresentavam em seus currículos conteúdos ou disciplinas relacionadas à Educação Especial ou Inclusiva. No modelo 3+1, como ficou conhecido, os alunos cursavam três anos de conteúdos gerais como base e, em seguida realizavam o curso de Didática, com duração de um ano (SAVIANI, 2008).

Em decorrência do golpe militar de 1964, ocorreram novas alterações na legislação brasileira. O Parecer CFE nº 252/1969, definiu nova estrutura curricular dividindo-a em duas partes: “a comum, base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal e Orientação Educacional. E de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 283). A habilitação em Educação Especial era uma dessas habilitações, destinada àqueles que estivessem interessados em trabalhar no Ensino Especial.

A Lei nº. 5.692/1971 reduziu a formação de professores para o antigo ensino primário a uma habilitação. Instituiu a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau; porém a separação entre teoria e prática continuava presente na nova estrutura do curso, um dos motivos das discussões sobre a formação de professores que marcaram os anos de 1980 e 1990.

Segundo Martelli e Manchope (2004), como consequência do contexto histórico, político e econômico da sociedade brasileira, influenciada por organismos internacionais, a parte específica dos cursos baseavam-se numa concepção tecnicista de educação, permanecendo um currículo fragmentado, o que gerou desigualdades sociais na divisão do trabalho, “professores de um lado e pedagogos especialistas de outro, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, promovendo a desqualificação do trabalho os professores” (LIBÂNEO, 2007, p. 14).

A formação para trabalhar com alunos com deficiência, até o início da década de 1990, era praticamente exclusiva para aqueles professores que atuavam em escolas especiais ou associações de atendimento específico. Em 1990, o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, e, em 1994, da Declaração de Salamanca, documentos consolidantes da Educação Inclusiva no mundo, geraram mudanças na legislação brasileira, que passou a priorizar o direito de acesso à escola regular, influenciando de forma tímida, o modo como se pensava a formação de professores até aquele momento. Contudo, a estrutura do curso de formação foi mantida inalterada por quase três décadas, seguindo o disposto no Parecer nº 252/69 do MEC.

Com a LDBEN 9.394/1996, pela primeira vez na história do país, foi incluído um capítulo tratando da Educação Especial, representando grande avanço para a inclusão de alunos com deficiência. Além disso, foram definidas exigências quanto à formação necessária para atuar em classes inclusivas e formação adequada para os professores do ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/2002, definem que as instituições de ensino superior devem prever, em seus currículos, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outra importante mudança foi a Lei nº 10.436/02, que define a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Estabelece que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como integrante do currículo nos cursos de formação de professores. Determinação que ainda não se materializou amplamente no currículo desses cursos.

Para consolidar o Ensino Inclusivo, em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como eixos: a formação de professores para a Educação Especial; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Em 2008, o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reforçando a necessidade da preparação de todos os professores para a inclusão escolar, tendo como objetivos: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. E orienta os sistemas de ensino para que promovam respostas às necessidades educacionais e garantam a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Desde o lançamento dessa política, houve crescimento expressivo no aumento de matrículas do público alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Dados do Censo Escolar 2016, mostram que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%.

Aproximadamente 90% desses alunos estão matriculados na rede pública de ensino, com 84,1% concentrados na Educação Básica. Em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na Educação Básica possuem nível superior completo, sinalizando que ainda existem professores que não possuem a graduação.

Ainda que as orientações legais reforcem uma preparação dos professores voltada para a inclusão e práticas de ensino que contemplem a diversidade, a aplicação dessas medidas nos cursos de formação de professores não tem sido eficiente como mostram alguns estudos.

Martelli e Manchope (2004) analisam a distribuição da carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, perceberam o caráter praticista imposto à formação, “pois o total destinado a formação científica, apesar de carga horária maior, fica em detrimento da formação prática” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 17)

Gatti e Nunes (2009) analisaram os currículos das licenciaturas dos cursos de Pedagogia e constataram que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não tem sido objeto dos cursos de formação do professor. As disciplinas relativas à Educação Especial e inclusiva representaram apenas, 3,8% do conjunto total de disciplinas obrigatórias da grade dos cursos, denotando pouca importância dada a essa modalidade na formação dos futuros professores.

Gatti (2010) constatou que a formação não é suficiente para o professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais. Não é por acaso que “o argumento mais frequente dos professores quando resistem à inclusão, é de não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho (MANTOAN, 2006, p. 53).

Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que o tipo de formação inicial que os professores costumam receber, não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula, “não se tem a menor informação de como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (IMBERNÓN, 2011, p.43)

Um estudo com resultados semelhantes foi publicado por Libâneo (2011). Ao fazer um levantamento nas grades curriculares de 25 instituições de ensino que mantêm curso de Pedagogia, verificou que as ementas não evidenciam a articulação entre conteúdo e a metodologia de ensino das disciplinas, revelando um equívoco, tratar a metodologia sem o conteúdo. Observou que a maioria dos cursos mantém a concepção curricular ainda baseada na legislação do curso de Pedagogia em suas três regulamentações dos anos de 1939, 1962 e 1969, reforçando as mesmas limitações evidenciadas nas últimas décadas, como a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método.

Neste levantamento, o autor, fez um mapeamento sobre a composição da estrutura curricular dos cursos, onde agrupou-se as disciplinas em categorias. A disciplina relacionada a Educação Especial está incluída na categoria “conhecimentos referentes as modalidades e níveis de ensino”, representando apenas 10% do total das disciplinas dos cursos, sendo ainda incluído nestes 10% as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Contextos não escolares. Não fica claro a porcentagem específica da Educação Especial, mas podemos presumir, por estas informações que seja menos de 5%, como encontrado no estudo feito por Gatti e Nunes (2009).

Um curso de formação de professores “necessita promover uma visão dos contextos em que se dá o ensino, o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados, a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola e na sala de aula” (LIBÂNEO, 2011, p.18).

Há ainda, segundo Diniz-Pereira (2015), uma preocupante tendência no campo dos cursos de licenciatura que agravam a situação da precariedade na formação dos professores, os cursos à distância como estratégia, a curto prazo, de formação inicial docente. Em 2011, as matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância, já representavam 43,3% entre os cursos de graduação no país, evidenciando uma progressiva substituição dos programas presenciais de formação de professores por cursos de EaD.

Na prática, essa formação não tem sido suficiente para fornecer uma base sólida de conhecimentos que promova uma educação efetivamente inclusiva. A formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva é imprescindível para a melhoria da qualidade da educação como um todo, uma vez que ela se preocupa em promover as aprendizagens de todos os alunos, com ou sem deficiência.

As mudanças propostas pelas políticas de formação ainda não têm refletido a melhoria da qualidade da educação. É evidente a precariedade das aprendizagens das crianças, comprovada por avaliações oficiais. Resultados dessas pesquisas mostram uma situação bastante desoladora. “O fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos”. LIBÂNEO, 2011, p. 14). Diante do cenário descrito, podemos nos perguntar: Como deve ser a formação para uma educação efetivamente inclusiva?

A inclusão propõe uma ruptura de base na estrutura organizacional das instituições. Ela “é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas” (MANTOAN, 2006, p. 40). A autora afirma que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Apesar da necessidade de mudanças, vimos que os avanços foram tímidos no que se referiu a formação docente na perspectiva da inclusão. Mas a Educação Inclusiva é uma realidade que tem se consolidado a cada dia, tornando-se um “caminho sem volta”. Desse modo, a formação de professores precisa ser reestruturada para atender aos princípios inclusivos. As mudanças não se limitam a inclusão de uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores. Os cursos devem formar professores para desenvolver uma educação que alcance a todos. Para isso, devem estar inteiramente voltados para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação. Nesse sentido, o conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar os alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular (BRASIL, 2006).

### **Considerações finais**

Mudanças ocorreram em busca de melhorias na formação docente, mas poucos foram os resultados efetivos na formação para uma educação efetivamente inclusiva. Assim, presenciamos uma condição de formação de professores em que ainda se verifica a predominância do modelo praticado no início do século passado para as licenciaturas. “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”. (MANTOAN, 2006, p. 44). O contexto atual requer um profissional da educação diferente, há que se cuidar, portanto, da formação profissional dos docentes, o que remete à renovação das instituições.

Para Imbenón (2011), a formação deve assumir um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A mudança na legislação acerca da inclusão educacional é apenas um dos desafios a serem superados. Existem ainda outras barreiras a serem superadas que vão além da formação de professores quando se trata da melhoria da qualidade para o ensino inclusivo, tais como: melhores

condições estruturais nas escolas, diminuição do excesso de alunos por sala, redes de apoio, valorização do professor. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor na sala de aula, ela diz respeito a todos que participam direta ou indiretamente na educação, seja na escola ou fora dela.

## Referências

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. *HOLOS*. Ano 30, vol. 6. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69 Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. p.101-117.

\_\_\_\_\_. Legislação Informatizada - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 23 dez.1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Imprensa Oficial, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica, 2016. Notas Estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acesso em 29 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n.3, p. 273-280, 2015.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>. Acesso em: 28 de abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* 2. Ed. São Paulo: Moderna, Cotidiano escolar: ação docente, 2006.

MARTELLI, Andrea; MANCHOPE, Elenita. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação* (3-1), 01-21, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.