



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS DE SOUZA LEITE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES**

VITÓRIA

2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LUCAS DE SOUZA LEITE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L533f Leite, Lucas de Souza, 1996-
Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: : um olhar para as licenciaturas da UFES / Lucas de Souza Leite. - 2022.
172 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Escolar. I. Pantaleão Alves, Edson. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS DE SOUZA LEITE

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **LUCAS DE SOUZA LEITE**, candidato ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada às 14:30 do dia 13 de junho do ano dois mil e vinte e dois, remotamente cada um de suas casas, conforme Portaria Normativa 03/2021 da PRPPG. O presidente da Banca, Edson Pantaleão Alves, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores, Mariangela Lima de Almeida, Andressa Mafezoni Caetano e Morgana de Fátima Agostini Martins. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada **“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES”**. Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua Dissertação, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGE e então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 13 de junho de 2022.

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DO CANDIDATO AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES**” elaborada por **LUCAS DE SOUZA LEITE**, candidato ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 13 de junho de 2022, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Edson Pantaleão Alves

Mariangela Lima de Almeida

Andressa Mafezoni Caetano

Morgana de Fátima Agostini Martins



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDSON PANTALEAO ALVES - SIAPE 1785434
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 13/06/2022 às 18:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494727?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 13/06/2022 às 18:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494749?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA - SIAPE 2568736
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 14/06/2022 às 11:44

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/495154?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 15/06/2022 às 16:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/496587?tipoArquivo=O>

*À minha mãe, **Margareth de Souza Leite**, mulher de luta, guerreira, que sempre acreditou e investiu em mim enquanto pessoa. Que tanto fez e faz por mim e pela minha educação. Obrigado por tanto. Eu serei eternamente grato por sua vida!*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

À minha mãe, Margareth de Souza Leite, por ter feito tantos sacrifícios por mim e pela minha vida desde sempre. Por ter investido tanta confiança, tempo e carinho. A ela, que é mãe, pai e todo sinônimo de família, toda minha gratidão. Sem todo suporte, jamais teria chegado até aqui. Obrigado, mãe. Amo você!

Ao meu amigo-irmão Elton dos Santos Ferreira, por ser meu braço direito nos bons e nos maus momentos. Obrigado pela incrível e consolidada amizade que temos. Ainda comemoraremos muitas vitórias juntos e esta, sem dúvida, também é sua. Obrigado, *biziti!*

Agradeço enormemente também ao Edson Pantaleão Alves, meu orientador, por ter confiado em mim para a realização dessa pesquisa e por ter contribuído tanto com a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Muito obrigado!

Ao meu irmão Ian de Souza Leite Nascimento. Obrigado por ser a alegria da nossa família, por nos manter unidos e por me incentivar a ser seu incentivo. O próximo é você!

Agradeço enormemente também às membras da banca: Profa. Doutora Mariângela Lima de Almeida (UFES) e Profa. Doutora Andressa Mafezoni Caetano (UFES) pelas contribuições e indicações desde o período da qualificação. Agradeço também à Profa. Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGS) pela disponibilidade para compor a banca e por contribuir com o meu processo formativo.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante meu percurso no curso de Mestrado, possibilitando que eu pudesse dedicar mais tempo aos meus estudos nesse período tão importante.

Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa CNPq: “Políticas, Gestão e Inclusão escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE)” por oportunizarem

tanto aprendizado, apoio e aprofundamento, não somente na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, mas em diversos tópicos relacionados à educação, educação especial e metodologias de pesquisa. Agradecimento especial para o professor Reginaldo Célio Sobrinho, pelos ensinamentos e oportunidades. Agradeço especialmente também aos colegas Brunna Leal, Renato Júnior e Larissa Littig, pelas parcerias, aprendizados e momentos de descontração.

Agradeço também a Deus e ao universo pela jornada incrível que tem sido até aqui. Obrigado!!!

RESUMO

As últimas décadas representam um período histórico em que a perspectiva inclusiva tem se consolidado no cenário mundial, emergindo enquanto diretriz que orienta à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Neste contexto, colocar a formação inicial de professores em evidência torna-se imperativo para o processo de inclusão. Considerando isto e tomando o campo da formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como campo empírico para análises, o presente estudo teve o objetivo de analisar a contribuição da formação inicial de professores para a construção de conhecimentos e saberes relacionados à educação especial inclusiva e, por conseguinte, à inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino comum. Para tanto, esta pesquisa analisou como a temática da educação especial inclusiva é delineada nos marcos legais que orientam a formação de professores no Brasil; as proposições curriculares dos cursos de licenciatura – currículo vigente (2018) – focalizando as concepções de conhecimento, relativos à educação especial inclusiva, subjacentes às condições de oferta e organização curricular; e também as concepções de alunos e professores, dos cursos de licenciatura, sobre educação especial inclusiva, sobre o processo de formação inicial de professores e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum. A pesquisa de caráter qualitativo configura-se enquanto estudo de caso e se utiliza de análise documental, entrevistas com professores e questionários com estudantes de licenciatura para produção dos dados. As análises são apoiadas nos constructos teórico-epistemológicos da sociologia figuracional de Norbert Elias (1990; 1994a; 1994b; 2000; 2006) e tem os sentidos dados à docência baseados em Nóvoa (1992) e Tardif (2008). Foram analisados 17 cursos de licenciaturas (seus Projetos Pedagógico-Curriculares [PPC], as ementas das disciplinas e os Planos de Ensino), bem como foram entrevistados três docentes e obtidas 93 respostas com os licenciandos. Os resultados nos conduzem ao entendimento de que o período da formação inicial de professores se configura enquanto um período com potencial pedagógico muito grande para a mobilização de saberes relacionados à educação especial inclusiva. Além disso, a pesquisa nos mostrou que o contexto da formação, compreendido pelas atitudes dos professores formadores e as instalações

arquitetônicas, exerce forte influência sobre o desenvolvimento e constituição de atitudes sociais mais inclinadas para a inclusão escolar por parte dos estudantes de licenciatura, evidenciando a indissociabilidade e a interdependência entre os diferentes fatores que constituem a cadeia de relações que se estabelece no período de formação docente. Os resultados do estudo nos conduzem ao entendimento de que nesse processo de formação inicial, apesar da presença das disciplinas no currículo não se configurar como garantia absoluta de mobilização dos saberes, essas – que precisam buscar um ponto comum entre o ensino teórico e de saberes-fazer –, são extremamente importantes para este fim.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Formação inicial de professores. Sociologia Figuracional. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The last decades represents a historical period where inclusive perspective has been consolidated in the global scenario, emerging as guideline to people's with disabilities schooling process at the common schools. In this context, emphasize the initial teacher education becomes an imperative to the inclusion processes. Considering this and making the teacher training program of the Federal University of Espírito Santo (UFES) as empirical field, the present research aimed to analyze the contribution of initial teacher education in the construction of knowledge related to inclusive special education and, consequently, to students' with disabilities school inclusion at the common schools. For that, this research analyzed how inclusive special education thematic area is outlined in the legal frameworks that orientate teacher training in Brazil; the curriculum propositions of teacher training courses – current curriculum (2018) – focusing knowledge conception, related to inclusive special education, underlying to offers conditions and curriculum organization; and also, teachers and students conception about inclusive special education, about the initial teacher education and the students with disabilities inclusion at the common education. The qualitative research is configured as a case study and uses document analysis, interview with the university lecturer from and questionnaires with the students of graduation courses as techniques of data production. The analyses are based on the theoretical and epistemological constructs of Norbert Elias' Figural Theory (1990; 1994a; 1994b; 2000; 2006) and has the meanings given to teaching based on Nóvoa (1992) e Tardif (2008). We analyzed 17 teacher training courses (their Pedagogical-Curricular Projects [PPC]) the course menus and the Teaching Plans), as well as interviewed three professors and obtained 93 responses from the questionnaires. The results lead us to the understanding that the period of initial teacher education is configured as a period with great pedagogical potential for the mobilization of knowledge related to inclusive special education. Furthermore, the research showed us that the training context, understood by the attitudes of the teacher educators and the architectural facilities, has a strong influence on the development and assumption of social attitudes more inclined towards school inclusion by teacher training students, showing the indissociability and

interdependence between the different factors that constitute the chain of relationships established during the period of teacher training. The results of the study lead us to the understanding that in this process of initial formation, although the presence of subjects in the curriculum is not an absolute guarantee of mobilization of knowledge, these subjects - which need to seek a common point between theoretical teaching and know-how - are extremely important for this purpose.

Key-words: Inclusive Special Education. Initial Teacher Education. Figutational Sociology. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases e procedimentos da pesquisa.....	77
Quadro 2 - Cursos de formação inicial docente no campus de Goiabeiras	82
Quadro 3 - Ano de atualização do PPC das licenciaturas UFES	96
Quadro 4 - Comparação das ementas de cursos selecionados	103
Quadro 5 - Proposições dos licenciandos sobre conteúdos/disciplinas para a formação inicial.....	114
Quadro 6 - Concepção de educação especial inclusiva dos participantes da pesquisa	124
Quadro 7 - Como os licenciandos entendem que deve ser o planejamento pensando nos estudantes PAEE.....	132
Quadro 8 - Como os docentes incluem estudantes com deficiência em suas aulas.	135

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DT – Designação Temporária
ES – Espírito Santo
IES – Instituições de Ensino Superior
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAGEO – Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Geografia
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PIIC – Projeto Institucional de Iniciação Científica
PPC – Projeto Pedagógico-Curricular
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
QI – Quociente de Inteligência
SCIELO – Scientific Electronic Library On-line
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. UM OLHAR RETROSPECTIVO PARA A REDE TECIDA QUE DELINEOU ESTA INVESTIGAÇÃO	14
2. APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS E TEORIZAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	28
2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	29
2.2. RECONHECIMENTO BIBLIOGRÁFICO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE E À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	38
2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E TRABALHOS DE PESQUISA ATRELADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	41
2.3.1. Aspectos teórico-conceituais acerca da formação inicial de professores	41
2.3.2. Aspectos históricos acerca formação inicial docente.....	46
2.3.3. Pesquisas em contextos universitários sobre a formação inicial de professores para educação especial inclusiva.....	52
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A SOCIOLOGIA ELIASIANA...63	
4. CAMINHO METODOLÓGICO: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	74
4.1. O DELINEAMENTO E A NATUREZA DA PESQUISA	75
4.1.1. Os objetivos da pesquisa	78
4.1.2. Campo empírico: contextualizando a Universidade Federal do Espírito Santo e o Campus de Goiabeiras.....	80
4.1.3. Delineamento dos objetivos e dos procedimentos de produção de dados	83
5. DIRETRIZES QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL E NA UFES	87
5.1. O QUE DESVELAM OS PROJETOS POLÍTICO-CURRICULARES, AS EMENTAS E OS PLANOS DE ENSINO DAS LICENCIATURAS DA UFES, CAMPUS GOIABEIRAS.	94
5.1.1. Projetos Político-Curriculares das licenciaturas/UFES	95
5.1.2. A oferta curricular: as licenciaturas da UFES, suas disciplinas e ementas	100
5.1.3. O que desvelam os planos de ensino das disciplinas	105
6. PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFES: RESSONÂNCIAS DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS	111
6.1. A OFERTA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	111

6.1.1. As disciplinas como mobilizadoras da construção de conhecimentos sobre educação especial inclusiva.....	123
6.1.2. Analisando o contexto formativo dos cursos de licenciatura da UFES, campus goiabeiras.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	154

1 UM OLHAR RETROSPECTIVO PARA A REDE TECIDA QUE DELINEOU ESTA INVESTIGAÇÃO

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”.

Milton Santos, 2000.

A presente pesquisa de Mestrado¹ se insere num movimento de inquietações acerca da formação dos professores, entendidos como figuras centrais no processo de mediação entre os conteúdos social e historicamente construídos e os estudantes. Tendo em vista a necessidade de uma qualificação desses profissionais cada vez mais preocupada com o respeito à diversidade e à diferença, investigamos a construção de conhecimentos e saberes relativos à educação especial inclusiva no âmbito dos cursos de formação inicial de professores das licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Goiabeiras².

Ao investigar essa temática, temos a intenção de desvelar a importância do contexto formativo para a construção da identidade profissional docente, evidenciar os desafios e as potencialidades do contexto de formação inicial com vistas à construção de uma educação especial inclusiva, bem como contribuir com as pesquisas que versam sobre educação especial, inclusão escolar e formação inicial de professores.

Ao falarmos de **educação especial inclusiva**, referimo-nos a um público específico dentro do público da diversidade e da diferença. Entendemos que a educação inclusiva, no Brasil, indica a importância e a necessidade de se ter populações diversas presentes na escola, principalmente aquelas que foram social e historicamente marginalizadas do processo escolar. Nesta pesquisa, entretanto, centramos nossas reflexões para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) que, em nosso entendimento, representam uma parcela do grupo da diversidade e da diferença, mas não deixam de ser constituintes dessa modalidade,

¹ A realização dessa pesquisa teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.265.556 (Apêndice F).

² Oficialmente, o campus recebe o nome de “Alaor de Queiroz Araújo”.

ou seja, a educação especial é parte indissociável da educação inclusiva. Esse entendimento vai ao encontro do nosso marco teórico-epistemológico, Norbert Elias, que aponta para a interdependência e a indissociabilidade enquanto elementos inerentes das relações sociais. Na perspectiva da sociologia eliasiana, na vida em sociedade não existem estâncias separadas umas das outras, pois, a interdependência emerge enquanto um fio condutor que justifica e mantém a engrenagem social. Para ele,

[...] tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. **Nenhum dos dois existe sem o outro.** Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos – de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea. **E essa existência não-finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos** (ELIAS, 1994, p. 18, grifos nossos).

Nesta esteira reflexiva, por mais que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) tenhamos uma organização da educação em níveis e modalidades, até mesmo para fins de reafirmação da existência dessas populações na educação, não podemos pensá-las como um apêndice da educação. Assim como em Elias (1994), quando destaca que não podemos entender os indivíduos enquanto meros componentes de uma sociedade maior, não podemos analisar a **educação especial**, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação quilombola etc., apenas como meros componentes da educação inclusiva. Trata-se, na verdade, de uma figuração (ELIAS, 1994), interligada e autoconstitutiva, que permeia os processos educativos nos espaços escolares.

Assim, nesta pesquisa entendemos que adicionar à educação especial o termo “inclusiva” significa considerar o estudante público-alvo da educação especial (PAEE) enquanto um cidadão constitucionalmente imbuído de direitos, dentre os quais a educação é uma parcela perdurável. Neste sentido, uma educação especial inclusiva considera as prerrogativas legais de acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no ensino comum, e está preocupada em garantir meios para a construção de conhecimentos por estes estudantes, sendo a escola comum, juntamente com seu **corpo docente**, *lócus* privilegiado para sua construção.

Ao refletir sobre as marginalizações ocorridas no processo educacional brasileiro, especialmente no período de pós-abolição, Kassar (2012) mostra como que o olhar de marginalidade era direcionado, principalmente, para adultos pobres e seus filhos, de maneira que, para não ser classificada no grupo marginal “a criança deveria estar enquadrada em requisitos de convivência social, que envolviam aspectos como: vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência” (KASSAR, 2012, p. 835).

Neste sentido, a autora complementa que **no conjunto de crianças marginalizadas estavam também as crianças com deficiência**, destacando um estudo encomendado pela Instrução Pública do Estado de São Paulo e realizado por Carneiro Júnior, em 1913, que afirmava, em um de seus trechos:

Si entramos em um grupo escolar, **sobretudo em um daquelles que funcionam em regiões pobres**, encontraremos entre as creanças que o frequentam, algumas de **talhe rachitico**, – de **compleição assymetrica**, – de **crescimento irregular**, de **craneo mal conformado**, – de **desenvolvimento intellectual irregular**, – de sentimentos moraes pervertidos. (...). Outras têm o olhar vago, opaco, amortecido, sem vida, sem fixidez e sem brilho (CARNEIRO JUNIOR, 1913, p. 18-19; apud KASSAR, 2012, p. 835, grifos nossos).

Este contexto evidencia de maneira muito explícita o processo de eugenia³ e higienismo que estava em curso no Brasil e nos possibilita perceber que a marginalização social e escolar foi (e continua sendo) um processo que colocou as crianças com deficiência em condição de exclusão juntamente com os demais grupos socialmente discriminados.

Atualmente, temos acúmulo de experiência suficiente para entender que cada grupo social é acometido de maneira diferente pelos processos exclusivos, bem como compreendemos que a **interseccionalidade** (CRENSHAW, 1991) de duas ou mais formas de discriminação torna a experiência em sociedade ainda mais complexa.

Conforme define Crenshaw (1991), a noção de interseccionalidade parte do pressuposto que a discriminação é ainda maior quando, além de ser mulher, por exemplo, a pessoa é também negra, LGBTQIA+ etc. Fala-se, dessa maneira, da experiência simultânea de aspectos que fogem do padrão eurocêntrico, branco e

³ Teoria elaborada por Francis Galton (1870) que parte do pressuposto de que o conhecimento é hereditário e possibilita o desenvolvimento de raças/etnias superiores às demais. No Brasil, essa teoria foi adotada enquanto um processo de higiene social.

capitalista. Disto, entendemos o quão diferente pode ser na vivência escolar de um estudante o acontecimento de ser, além de pessoa com deficiência, racializada e/ou julgada pelas questões de sexualidade e gênero ou classe social.

Traçamos este contexto, portanto, a fim de evidenciar o quanto as nuances da educação especial se imbricam com as da educação inclusiva e o porquê de estarmos defendendo uma educação especial que, preocupada com as questões da deficiência e as particularidades de aprendizagem desse alunado, preocupa-se também com a inclusão dos mesmos. Falamos em assegurar o direito dos estudantes PAEE de ter acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, preocupada com a construção de conhecimentos e uma educação para autonomia, e que ainda seja dada em um contexto inclusivo.

Nesta esteira, delineado o processo histórico de exclusão social desse público pelos sistemas educacionais, esta pesquisa busca evidenciar que a atuação docente (associada a diferentes fatores de ordem política e organizacional) tem impacto direto na inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum, o que justifica a necessidade de refletir acerca dos processos formativos.

Entendendo a sociedade, tal como Elias (1994), enquanto uma sociedade de indivíduos interdependentes entre si, apontamos os docentes enquanto seres coletivos e sociais, que formam e são formados a partir de uma teia de inter-relações. Partindo dessa concepção, destacamos que, além do contexto formativo, são muitos os atravessamentos que constituem a identidade docente.

Acerca desse aspecto, Nóvoa (1992) enfatiza que a formação da identidade de professores se relaciona com o desenvolvimento pessoal, no sentido de produzir a vida do professor, com o desenvolvimento profissional, tangente à produção da profissão docente e com o desenvolvimento organizacional, no sentido de produção da escola (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, Nóvoa (1992) entende que a formação de professores deve ser dada de maneira a estimular a autoformação, o pensamento crítico e uma perspectiva crítico-reflexiva. Por essa razão, destaca que a formação de professores tem

ignorado, sistematicamente, os aspectos pessoais, desconsiderando as contribuições desta dimensão para a construção da identidade docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, entendemos que a identidade docente não é construída somente no âmbito dos cursos de formação inicial (licenciatura), nem tampouco é acabada no momento da conclusão do curso. É um processo, um sistema aberto que, sempre em construção, mistura as experiências pessoais com as influências dos mais diferentes campos socioculturais.

Nosso entendimento acerca da constituição da identidade docente é ancorado, inclusive, em Elias (1990) quando aponta para as relações interdependentes entre a sociogênese e a psicogênese, no sentido de que o imaginário social do que é ser professor e a concepção individual do que é ser professor estão intimamente atreladas. Em síntese, essas duas concepções não podem ser entendidas se analisadas enquanto pares antagônicos, pois agem em mesmo grau na constituição docente.

O interesse e a aproximação para investigar sobre a educação especial inclusiva tem influência de toda trajetória acadêmica do pesquisador, constituindo uma rede de experiências que culminou no delineamento da temática pesquisada.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2016, logo no segundo período do curso, veio a primeira inclinação para com a educação inclusiva. Iniciei um programa de monitoria no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Geografia (LEAGEO/UFES), que tinha como objetivo desenvolver e divulgar metodologias para o ensino da disciplina na Educação Básica e no Ensino Superior. Dentre as inúmeras atividades realizadas no laboratório, a preocupação em desenvolver metodologias de ensino acessíveis para os estudantes com deficiência, tais como mapas táteis e maquetes, sempre esteve presente.

Neste mesmo período, iniciei paralelamente uma pesquisa por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica da UFES (Piic/UFES)⁴. O subprojeto de iniciação investigava a produção de saberes relativos ao meio ambiente (por conseguinte, à educação ambiental) pelas Paneleiras de Goiabeiras⁵, em Vitória, no Espírito Santo. Neste projeto de pesquisa partimos do pressuposto de que as narrativas produzidas pelas paneleiras constituem igualmente fonte de conhecimento, tal como os livros, experimentos e demais saberes institucionalizados.

Essas experiências com o Programa de Iniciação Científica foram de sumária importância para um primeiro contato com o que é fazer pesquisa. As exigências para revisão de literatura, coleta e análise de dados, produção de artigos, participação de eventos científicos dentre outras, serviram como base para a inserção na pós-graduação.

Depois de um ano de muita aprendizagem no referido laboratório e tendo a pesquisa de iniciação científica concluída, iniciei meu segundo programa de monitoria na universidade, desta vez, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES (NEAB/UFES). Neste núcleo, a diversidade emergia enquanto eixo central em todas as discussões e ações de modo que a experiência nesta monitoria me constituiu um estudante, um pesquisador e também um professor mais crítico em relação aos processos históricos e contemporâneos de exclusão de grupos minoritários, especialmente da população preta e indígena. Entendi, pois, que a escola e o professor têm papel central em tais processos de exclusão uma vez que, se não atentos às questões raciais que emergem no cotidiano escolar, podem reproduzir e corroborar pensamentos e atitudes racistas, conforme destaca Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p.15-16).

⁴ O Piic/UFES é um programa voltado para a iniciação à pesquisa de estudantes de graduação. Tem como objetivo principal incentivar a carreira científica dos estudantes de graduação, preparando-os para a Pós-Graduação e para uma melhor atuação profissional.

⁵ Registradas no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o ofício de fabricação artesanal das painéis de barro é considerado Patrimônio Imaterial brasileiro.

O autor chama atenção para o fato de que alguns professores, por falta de preparação ou pelo preconceito neles introjetado, não sabem tirar vantagem de situações flagrantes de discriminação em espaços escolares e salas de aula e transformá-los em um momento pedagógico. Segundo Munanga (2005), estes momentos são importantes para discutir a diversidade e conscientizar os alunos acerca da importância dela e da riqueza que traz à nossa cultura e identidade nacional, além de ajudar o estudante discriminado a assumir com “orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Destacamos esses aspectos, pois, geralmente, ao falarmos de educação inclusiva no Brasil, remetemo-nos, quase que imediatamente, à educação especial. Entretanto, é importante enfatizar o largo espectro dessa ideologia, de modo que, uma educação que se quer inclusiva deve considerar os recortes sociais, étnico-raciais, de gênero, das condições de deficiência dentre outros públicos marginalizados.

A partir dessas considerações sobre esse debate é que, **nesta pesquisa, realizaremos uma discussão mais detida aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)**, definidos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) como: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Minha aproximação, de fato, com a temática da educação especial se deu em 2018, quando iniciei um estágio em educação especial vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES. Neste estágio, minhas obrigações consistiam em acompanhar os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no cotidiano escolar, auxiliando na organização da rotina e nos processos de ensino-aprendizagem⁶. Presenciei muitos casos de segregação da equipe gestora para com esse alunado, pois, a maioria deles – considerados pela gestão escolar como agressivos – frequentava a escola regularmente, mas tinha sua presença limitada à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os estudantes que frequentavam as salas

⁶ Nesta pesquisa, concordamos com o patrono da Educação brasileira, Paulo Freire (1996), ao enfatizar que não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino.

de aula comum eram, quando muito, integrados aos demais estudantes, porque a maioria dos professores não lhes dava a devida atenção nas intervenções pedagógicas. Na época deste estágio eu estava no 6º período e não havia realizado nenhuma disciplina relativa à educação especial⁷ ou ao eixo da educação inclusiva, nem havia tido nenhum contato com a temática na minha formação inicial ou trajetória pessoal. Aquele estava sendo o meu primeiro contato e eu seguia, portanto, as determinações da gestão e dos orientadores do estágio sem muitos questionamentos.

No ano seguinte, em 2019, ingressei no estágio em educação especial vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES. O propósito do programa de estágio era o mesmo do realizado na prefeitura anterior. Entretanto, chegando à nova escola, percebi muitas mudanças atitudinais em relação ao outro estágio. Todos os estudantes, independentemente do laudo ou comportamento, frequentavam a sala de aula comum, mesmo que a concepção de integração ainda se fizesse presente, isto é, os estudantes frequentavam a sala, mas não necessariamente eram contemplados pelas atividades didático-pedagógicas.

Acerca da concepção integracionista na educação especial, Plaisance (2015), ao explicar a transição do modelo de integração para o modelo de inclusão, salienta que a ideia de integração escolar pode ser entendida como uma medida parcial ou uma ligeira evolução da perspectiva do “especial”.

De um lado, distinguem-se os alunos “integráveis” e aqueles que não o são. Do outro, os “integrados” mantêm o *status* de meros “visitantes” quando estão no meio escolar usual. **A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum**, como membros plenos da comunidade escolar (PLAISANCE, 2015, p. 236, grifo nosso).

Neste sentido, o autor aponta para a necessidade não mais da adaptação dos estudantes com deficiência às estruturas “fechadas” escolares, mas, uma transformação das instituições e das práticas profissionais e educativas (PLAISANSE, 2015).

⁷ Insta ressaltar que, no currículo do curso de Geografia/Licenciatura em que me formei, a única disciplina correlata ao eixo da educação inclusiva de caráter obrigatório era Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS).

A essa altura do programa de estágio, muitas eram as questões que permeavam minha experiência: **“Quais são as leis que balizam as práticas educacionais para com os estudantes com deficiência?”**; **“Por que os professores regentes não investiam pedagogicamente nesse alunado?”**; **“Enquanto estagiário, o que eu posso fazer para que o estudante com deficiência possa ter uma melhor experiência educacional e aproveitar melhor os espaços e tempos escolares?”**; **“Por que é tão difícil para o professor especialista orientar o trabalho dos estagiários com esses estudantes?”**, dentre muitas outras questões.

Dado esse contexto, fiz minha matrícula na disciplina de Educação e Inclusão, no semestre 2019/2, ofertada enquanto optativa para o curso de Geografia, quando tive acesso, ainda que inicial, aos principais debates e pressupostos da temática. Além do eixo da deficiência, a professora buscou contemplar o eixo da diversidade de gênero, as questões étnico-raciais e de classe. Os debates nessa disciplina despertou-me o interesse e aproximação com este campo investigativo, levando à proposição de um projeto de pesquisa para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação na UFES que, por conseguinte, culminou nesta pesquisa.

Todos esses movimentos acadêmicos, bem como as discussões no âmbito do grupo de pesquisa coordenado pelo orientador desta pesquisa (intitulado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e processos sociais”), atrelados aos aprendizados construídos cursando as disciplinas do programa de Mestrado, levaram à realização desta investigação que está pautada na seguinte indagação: **Qual a contribuição da formação inicial de professores para a construção de conhecimentos e saberes relacionados à educação especial inclusiva e, por conseguinte, à inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino comum?**

Pautar a necessidade de uma formação para atuação em contextos inclusivos, bem como para a construção desses contextos nas escolas comuns, é assumir a responsabilidade de garantir o direito constitucional da educação para todos. Acerca desse aspecto, Denari e Sigolo (2016) apontam alguns entraves para a constituição da inclusão educacional dos estudantes com deficiência. As autoras enfatizam a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade para promoção da igualdade entre as pessoas (principalmente na educação), da formulação e estabelecimento das dimensões pedagógicas enquanto eixo central nas políticas de acesso,

permanência e construção de conhecimentos desse alunado e, por fim, a função do professor não ser tomada como apenas para a difusão de conhecimentos, mas também de valores culturais.

Tais condições estão diretamente vinculadas às atitudes dos professores diante de alunos em condição de deficiências, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 17).

Dessa maneira, as autoras destacam que é imperativa a tomada de ações por parte de toda a equipe escolar para alterar a situação de exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Além do mais, destacam, é imprescindível encurtar as distâncias entre escola e família, não incumbindo a responsabilidade inclusiva somente para os professores.

A importância de pautar a construção de conhecimentos para uma educação especial inclusiva na formação inicial significa constituir na identidade docente essa consciência, pois, conforme destaca Pimenta (2004):

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, **é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar** (PIMENTA, 2004, p. 62, grifo nosso).

Nesta direção, concordamos com Torres e Mendes (2019) quando enfatizam que a formação de professores para atuar com estudantes público-alvo da educação especial é historicamente frágil. As autoras apontam para o fato de que a Política Nacional de Educação Especial se mostrou muito efetiva para garantir o acesso dos estudantes com deficiência no ensino comum, entretanto, a assistência ao trabalho docente, no que tange aos aspectos formativos, ainda necessita de resultados assertivos (TORRES; MENDES, 2019).

Olhando para a literatura que aborda os aspectos formativos para a constituição de uma educação inclusiva, Torres e Mendes (2019) destacam que somente a presença de disciplinas que discutam a educação especial nos cursos de formação inicial não é suficiente, podendo, a depender da forma como essas disciplinas são conduzidas, provocar efeito contrário à proposta inicial, ou seja, provocar nos futuros professores distinção criteriosa entre estudantes com e sem deficiência.

As autoras defendem que, para além dos programas de formação estruturados em compreender as características dos estudantes PAEE, reduzidos, às vezes, a uma análise técnica e biologizante, é necessário o desenvolvimento de abordagens formativas que priorizem outras vertentes, como a construção de atitudes sociais em relação à inclusão (TORRES; MENDES, 2019). Nesta direção, atitudes sociais são entendidas como uma predisposição à ação e, dessa forma, para a educação inclusiva, as atitudes dos professores, articuladas a outros fatores de ordem política e administrativa, podem contribuir para o sucesso ou o fracasso da educação inclusiva. Conforme enfatizam as autoras, “professores que possuem atitudes mais positivas com relação a inclusão utilizam estratégias de ensino mais inclusivas em suas aulas” (TORRES; MENDES, 2019).

A partir das considerações acima, colocamo-nos a refletir sobre o campo da formação inicial docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como questões decorrentes do processo reflexivo: **O processo de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFES possibilita a construção de conhecimentos e saberes para uma educação especial inclusiva?** Em que medida as **disciplinas** e o **contexto formativo** contribuem para uma formação mais inclinada ao trabalho com os estudantes com deficiência? Quais são as abordagens dadas a essa temática pelos professores formadores? Como os licenciandos percebem o processo formativo em que estão inseridos? O que ambos os sujeitos entendem por educação especial inclusiva?

Por assim dizer, destacamos que esta pesquisa visa colocar em foco o processo de formação inicial docente na UFES, buscando desvelar evidências da formação inicial de professores. Atendendo a esse propósito, a pesquisa tem como objetivo geral **analisar a construção de conhecimentos e saberes, relativos à educação especial inclusiva, produzidos na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, do campus Goiabeiras, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).**

Para tanto, foram analisadas as 17 licenciaturas do campus de Goiabeiras, da UFES, olhando para sua estrutura curricular, entrevistando professores e aplicando questionário com os licenciandos em formação.

De natureza qualitativa, a pesquisa alicerça suas análises na sociologia figuracional do sociólogo alemão Norbert Elias e especialmente na construção teórica que aponta para a interdependência indivíduo-sociedade. Na concepção de Elias (1994), indivíduo e sociedade constituem uma relação indissociável, marcada pela teia de interdependência criada por meio de suas disposições básicas. Essas teias de interdependência produzem figurações de diferentes tipos: Estado, aldeia, família etc. Por essa razão, indivíduo e sociedade não são objetos distintos entre si, mas coexistem a partir de uma dinâmica relacional. Olhando para a formação docente a partir das lentes eliasianas, apoiamo-nos principalmente nos conceitos de **figuração, interdependência, profissionalização, psicogênese e sociogênese, processo social e conhecimento.**

Para análise do campo formativo na Universidade, definimos os seguintes objetivos específicos:

1 - Compreender como a temática da educação especial inclusiva é delineada nos marcos legais que orientam as prescrições curriculares para a formação inicial de professores, no ensino superior no Brasil.

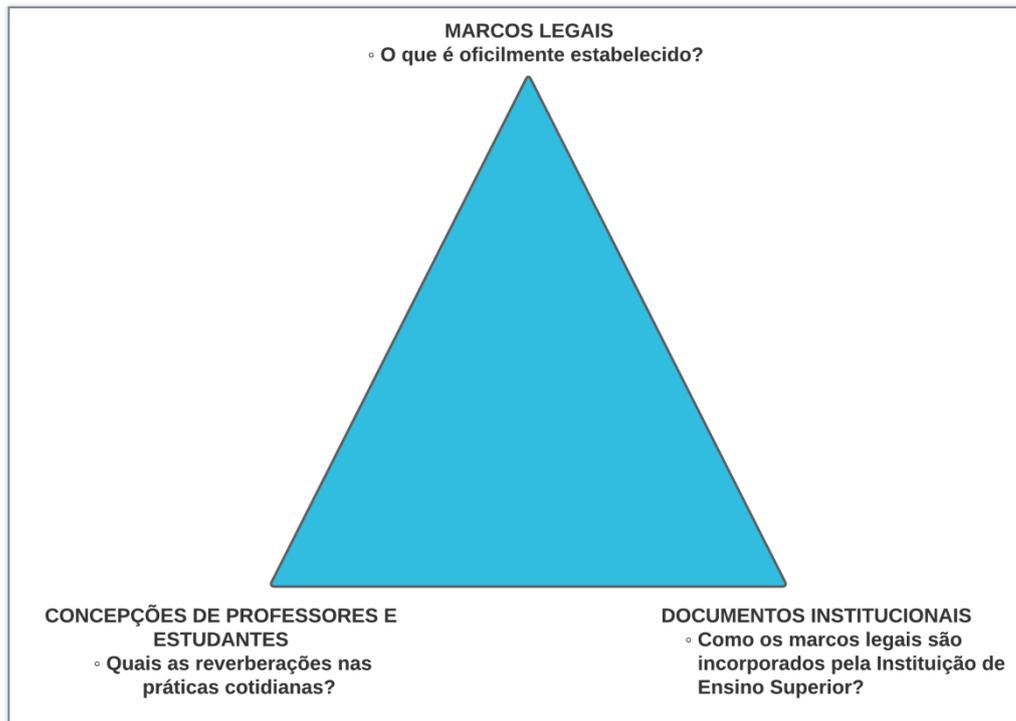
2 - Analisar as proposições curriculares dos cursos de licenciatura do campus Goiabeiras, a partir do currículo vigente (2018), focalizando as concepções de conhecimento relativos à educação especial inclusiva, subjacentes às condições de oferta e organização curricular.

3 - Analisar as concepções de alunos e professores, dos cursos de licenciatura, sobre educação especial inclusiva, sobre o processo de formação inicial de professores e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum.

Destacados nossos objetivos específicos, enfatizamos que a nossa pesquisa está baseada em três aspectos principais (Figura 1), relativos à formação docente e à educação especial numa perspectiva inclusiva. Buscamos investigar a relação entre o que é estabelecido pelos marcos legais e o que é implementado pela instituição formadora, por meio da análise dos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC), ementas e Planos de ensino. Ainda no bojo da Instituição de Ensino Superior (IES), buscamos confrontar esses dois universos com aquilo que é, de fato, praticado nas

relações entre professores formadores e estudantes de licenciatura, desvelado por meio dos questionários e entrevistas.

Figura 1 - Aspectos investigativos da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor (LEITE, 2022).

Acreditamos que, colocando em destaque esses três aspectos relativos à formação docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialmente o campus de Goiabeiras, tomado como unidade para o nosso **estudo de caso**, conseguiremos desvelar evidências do processo formativo para uma educação especial inclusiva.

O detalhamento dos objetivos específicos, os sujeitos que compõem cada etapa da investigação, bem como os caminhos metodológicos para a realização dos mesmos, são detalhados no **capítulo 4** - Caminhos metodológicos: problematizando a formação inicial de professores na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Este texto está estruturado de modo que, realizadas estas considerações iniciais, desenvolvemos no **segundo capítulo**, aproximações com estudos e teorizações do campo da formação inicial de professores e da educação especial inclusiva. O

objetivo deste capítulo é tecer diálogos com a bibliografia e estudos do campo de pesquisa.

Em seguida, no **terceiro capítulo**, apresentamos as teorizações de Norbert Elias, utilizado nesta pesquisa como marco teórico epistemológico, contextualizando suas obras e conceitos e realizando conexões com a temática pesquisada.

No **quarto capítulo**, apresentamos os caminhos metodológicos, destacando o tipo de pesquisa e o delineamento dos nossos objetivos. Além disso, apresentamos o campo empírico investigado e os procedimentos para produção de dados.

O **quinto** e o **sexto capítulo** constituem a apresentação e a análise dos dados produzidos, de modo que o primeiro sistematiza nossas considerações acerca do delineamento da educação especial inclusiva nos marcos legais que orientam a formação de professores no Brasil e na UFES; e o segundo apresenta a análise dos dados produzidos com os estudantes de licenciatura e os docentes no campo da formação de professores da UFES, campus Goiabeiras.

O texto é finalizado com a apresentação das considerações finais, a referência bibliográfica consultada e os materiais que se configuram como os apêndices da nossa pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS E TEORIZAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Com o objetivo de apoiar a discussão da temática e auxiliar no delineamento dos caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos na pesquisa, realizou-se um mapeamento, na literatura, de aspectos da formação inicial de professores que considerem a inclusão escolar e social como elementos curriculares importantes da formação. Foram investigadas teses, dissertações e periódicos correlatos à temática de estudo. As fontes de busca, bem como os resultados encontrados, são apresentadas no primeiro item deste capítulo (Item 2.1).

A etapa de revisão de literatura é parte essencial do processo de pesquisa, conforme salienta Leal (2016):

Ler e analisar o que produziram outros pesquisadores, que anteriormente pesquisaram realidades e fatos de alguma forma semelhantes a seu objeto de estudo, possibilita ao pesquisador selecionar tudo aquilo que possa servir em sua pesquisa. Apropriando-se desses conhecimentos e articulando-os aos que já possui – decorrentes de sua experiência pessoal, de sua trajetória de vida –, refina suas perspectivas teóricas, aguça a percepção de seus próprios valores, torna mais articuladas suas intenções, aclara e objetiva seu “aparelho conceitual” (LEAL, 2016, p. 236).

Neste sentido, ao estudarmos a literatura, lançamos um olhar buscando não somente delimitar melhor nosso recorte da pesquisa, como também realizar um aprofundamento nos estudos relativos à formação inicial de professores e à educação especial na perspectiva inclusiva.

Para pensarmos a construção deste capítulo, levantamos alguns aspectos (que posteriormente embasaram a definição dos descritores) que julgamos caros à temática colocada em voga na pesquisa, sendo eles, **a educação especial numa perspectiva inclusiva; a formação inicial docente e a construção de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva**. Esses aspectos serviram como fios condutores do processo de busca de trabalhos correlatos e também dos debates realizados neste capítulo.

Este capítulo está organizado de modo que realizamos, num primeiro momento, algumas considerações e levantamos alguns pressupostos para uma educação especial na perspectiva inclusiva. Em seguida, explicitamos nosso percurso para o levantamento bibliográfico de pesquisas, no âmbito de teses, dissertações e periódicos correlatos à nossa pesquisa.

Por último, separados em três eixos, realizamos algumas reflexões acerca de aspectos teóricos da formação inicial de professores; em seguida, abordamos aspectos históricos da formação docente no Brasil; e, posteriormente, destacamos algumas pesquisas em contextos universitários preocupadas em investigar a construção de conhecimentos relativos à educação inclusiva no bojo dos cursos de formação inicial.

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Pensar a educação dos estudantes público-alvo da educação especial requer considerar diferentes fatores que permeiam a trajetória desses sujeitos dentro e fora dos muros da escola. Num olhar retrospectivo, observamos que esse alunado é, na maioria das vezes, analisado a partir de uma perspectiva capacitista, isto é, sempre vistos como menos capazes e colocados à deriva dos processos sociais e educativos. Além disso, observamos também uma longa jornada de lutas sociais em prol da reafirmação de seus direitos fundamentais, como o direito ao acesso e permanência na educação e o direito de se locomover com autonomia pelos diferentes espaços, por exemplo.

Isto posto, buscamos na literatura clássica pensamentos voltados para uma educação inclusiva e encontramos em Platão (1997), resguardado o contexto e fazendo uma leitura datada, uma perspectiva excludente das pessoas com deficiência do seio social, quando sugeria-se esconder aqueles que “porventura apresentassem alguma malformação congênita” (PLATÃO, 1997, p. 243) em lugares inacessíveis para manter limpa a geração de soldados que protegeriam a *pólis*.

Avançando um pouco mais no percurso da história, Mendes (2006) aponta que no século XVI ainda predominava uma perspectiva custodial, médica e institucionalizada para lidar com a educação das pessoas com deficiência. Segundo a autora, naquela época, os considerados “desviantes” e “anormais”, recebiam tratamento baseado no confinamento em manicômios e outros ambientes.

Na leitura de outro clássico por meio das lentes da educação inclusiva, temos na “Didática Magna” de Comenius, novamente assegurado o *ethos* do tempo em que a obra se circunscreve, uma perspectiva mais inclinada para a inclusão, ao propor ensinar tudo a todos, o que incluía, ainda no século XVII, a preocupação de cultivar a mente das pessoas com deficiência.

Diante disso, podemos afirmar que a educação das pessoas com deficiência tem, no curso do processo histórico, diferentes abordagens. Concordamos, entretanto, com Mendes (2016) quando enfatiza que a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional.

O debate acerca da educação e escolarização dos estudantes PAEE ganha maior proporção a partir dos movimentos sociais e da realização de eventos, emergidos no século XX, em prol dos direitos humanos. Como marcos desse período, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Educação, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em 1993; e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994 e que produziu a Declaração de Salamanca, considerada marco mundial difusor da filosofia da educação inclusiva (MENDES, 2016).

Esse contexto, conforme enfatiza Mendes (2006), embasou a construção de argumentos morais que auxiliaram na conscientização da sociedade acerca dos prejuízos da segregação sistemática dos grupos minoritários e contribuiu para a construção de propostas preocupadas em trazer as pessoas com deficiência para dentro das escolas. Uma vez na escola e com número de matrículas cada vez mais crescente, a inclusão desses estudantes não era, por vias simples, naturalmente garantida.

Predominou-se por muito tempo, e por influência dos Estados Unidos, o modelo de **normalização e integração** escolar.

No contexto de urbanização e industrialização do Brasil, as motivações da escola centravam no ensinar a ler, escrever e contar. Segundo Januzzi (2004), nesta época a concepção de deficiência está muito atrelada ao Coeficiente Intelectual (QI), portanto, predominava-se a ideia das classes especiais e das instituições especializadas (JANUZZI, 2004) para nivelar os estudantes.

A noção de integração escolar, por sua vez, teve muita influência do Relatório de Warnock (*Warnock Report*), elaborado em 1978, na Inglaterra. Este relatório foi elaborado tomando como base um estudo⁸ engendrado pela Unesco, em 1977, que descrevia a forma como a humanidade tratava as pessoas com deficiência. Segundo tal documento, até a data de sua elaboração era possível a identificação de cinco estágios principais, conforme destacam Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007):

Um primeiro estágio **filantrópico** caracteriza-se pelo conceito dominante de doença, enfermidade e incapacidade constante, característica do sujeito “anormal”, que pode ser objeto de compaixão por parte da comunidade ou dela ser segregado. Num segundo estágio de **assistência pública** institucionaliza-se a ajuda aos inválidos necessitados e pode proceder-se ao seu internamento como medida de higiene social. O terceiro estágio dos **direitos fundamentais** é a época da noção de direitos universais, estando entre eles o direito à educação, mas que podia ter exceções sobretudo nos casos de QI muito baixos. O quarto estágio da **igualdade de oportunidade** põe em questão a noção de norma e normalidade, privilegia as relações entre o indivíduo e o seu meio e considera o estatuto socioeconômico e sociocultural das famílias como determinante do sucesso escolar e social. O quinto estágio do **direito à integração** é apontado como atual, mas não é caracterizado (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179, grifos nossos).

Dessa maneira, o relatório foi construído a fim de assegurar a integração dos estudantes com deficiência nas escolas, propondo que se abandonasse o paradigma médico e optasse pelo educativo. Conforme enfatizam Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007), o relatório foi responsável por introduzir pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais que, por muitos anos, vigorou como diretriz normativa na educação.

⁸ “*Table ronde internationale sur le theme: Images du handicap proposées au grand public*” (1977), disponível em: [Rapport final - UNESCO Digital Library](#)

A ideia de normalização não era baseada, conforme Mendes (2016), em uma teoria científica, mas em princípios morais e prezava que toda pessoa com deficiência teria o direito de gozar das experiências de um estilo ou padrão de vida que seria comum às demais pessoas em sua comunidade ou cultura. Já a noção de integração não pode ser confundida com inclusão, pois partem de ideias distintas. Na integração, o estudante era inserido na escola comum, mas não necessariamente incluído nas práticas pedagógicas que preenchem o cotidiano escolar. O *status quo* da escola é mantido.

Concordamos com a autora quando enfatiza que

percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006, p. 391).

Ou seja, a pessoa com deficiência se adapta à sociedade, que por sua vez se mantém igual. Podemos inferir que essa perspectiva fortalece e sustenta uma concepção biologizante de deficiência, balizada na expectativa de cura do indivíduo para a sua inserção no contexto social.

No contexto brasileiro, estudos de Januzzi (2004) mostram que o descaso do governo abriu precedentes durante muito tempo para a pulverização, especialmente no final do século XX, de uma rede de instituições especializadas filantrópicas para educação daqueles que sempre foram excluídos dos processos educativos na escola comum.

Nesta seara reflexiva, insta destacar que, no Brasil, a educação especial começou a ser delineada no contexto de renovação da escola brasileira, com o movimento dos pioneiros e a implantação do ideário da Escola Nova⁹. Nagle (1991) analisa que este momento da história da educação do país não se tratava apenas na difusão da necessidade da escola primária, mas na substituição do modelo vigente. Os pioneiros, como eram chamados os difusores da ideologia no país, apontavam para uma escola laica, gratuita e obrigatória (NAGLE, 1991).

⁹ Segundo Nagle (1991), os primeiros indícios da Escola Nova no Brasil aparecem em documentos do Anuário do ensino de São Paulo, em 1917.

Conforme destacam Rafante e Lopes (2013), a educação especial se incorpora de forma decisiva a esse movimento de reforma a partir da década de 1927, com a participação de Helena Antipoff, convidada a vir ao Brasil para integrar o movimento de reforma. À época, a educadora incluiu nos princípios da reforma escolanovista o debate acerca dos “excepcionais”, que até então não eram considerados nas políticas públicas educacionais brasileiras (RAFANTE; LOPES, 2013).

O contexto da reforma escolanovista era, em 1930, marcado pela forte presença da psicologia na educação, e conseqüentemente a realização de testes psicológicos (JANUZZI, 2004) que tinham o objetivo de formar classes homogêneas nos grupos escolares. Com tais classes formadas e a discussão dos “excepcionais” afluída, tinha-se o contexto que justificava a criação das instituições especializadas (RAFANTE; LOPES, 2013). Nas palavras dos autores:

Partindo das questões relacionadas às diferenças individuais, no que tange à inteligência e aptidões, a escola atendia àqueles enquadrados num padrão médio, criando o problema da educação daqueles que se desviavam acima ou abaixo dessa média, tornando-se pauta a organização de uma educação especializada, para auxiliar aqueles abaixo da média a alcançar os potenciais daqueles ditos “normais”, evitando desajustamentos ainda maiores na fase adulta, comprometendo a sociedade e o futuro da nação [...] (RAFANTE; LOPES, 2014, p. 336).

Não podemos perder de vista que o movimento escolanovista, conforme aponta Nagle (1991), era, antes de tudo, um projeto de nação. Tratava-se de um “entusiasmo pedagógico” que via na educação uma saída para as mazelas oriundas da política oligárquica e que eram apoiadas pela ignorância da maioria da população.

Deste contexto, temos que naquela época, no Brasil da primeira metade do século XX, o cenário se desenhava para a escolarização das pessoas com deficiência nas instituições especializadas. Atualmente, será que ainda temos bases socioeducacionais que justificam a escolarização dos estudantes com deficiência nessas instituições?

Acerca das escolas especializadas, é necessário enfatizarmos, em primeiro lugar, a perspectiva médico-clínica que vigora em seus *espaçostempos* ainda na atualidade, conforme destaca Sobrinho, Pantaleão e Sá (2017). Em seus estudos com as escolas especializadas no Espírito Santo (ES), os autores identificaram um conjunto

de serviços de natureza clínica ofertados nesses espaços, que vão de fonoaudiologia à fisioterapia.

O grande problema de o viés médico-clínico ser predominante nessas instituições é que a perspectiva pedagógica e didático-educacional fica em segundo plano (quando existem) e essas instituições acabam por se configurar como espaços com objetivos outros que não aqueles preocupados com o ensino-aprendizagem.

Nesta esteira reflexiva, devemos colocar em pauta, inclusive, em que medida o viés médico-clínico ainda permeia as políticas públicas que orientam a educação especial no Brasil e a concepção dos licenciandos e docentes formadores. A perspectiva médico-clínica, ou por vezes, médico-psicológica (CAMBAÚVA, 1988) representa um impasse ao processo inclusivo, estando muito mais próxima dos processos de segregação e integração que da inclusão escolar propriamente dita.

Acerca do debate sobre as instituições especializadas, diferentes estudos (MENDES, 2006; MELETTI; RIBEIRO, 2014; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016) mostram que, ao contrário do início dos anos 2000, o número de matrículas nas escolas comuns é maior que nas instituições especializadas. Isso se deve, dentre outros motivos, às mudanças de paradigma nas políticas públicas para com a educação especial.

Passado este primeiro momento de inserção do debate acerca dos “excepcionais”, a educação das pessoas com deficiência estava definitivamente colocada no cenário das políticas educacionais. Com o fim do Estado Novo, em 1945, a configuração política resultante levou à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1946, que estabeleceu, dentre as competências da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (RAFANTE; LOPES, 2013).

Disto, estabeleceu-se uma comissão no âmbito do Ministério da Educação para estudar e elaborar um projeto de reforma geral da educação. O anteprojeto encaminhado à Câmara de Deputados fazia, nas disposições gerais e transitórias, orientações para a educação dos estudantes considerados “excepcionais”:

[...] cada Estado deveria promover, nas escolas com grande número de alunos, as classes de recuperação para aqueles “pseudo-retardados” ou portadores de “deficiências” de qualquer natureza que prejudicassem o

aproveitamento escolar. Os alunos que não pudessem ser reabilitados nessas classes deveriam ser encaminhados a instituições especializadas (RAFANTE; LOPES, 2013, p. 347).

Em 1948 existiu um esboço de oficialização do ensino especializado, em que o Estado criaria classes especiais nas escolas e a institucionalização do “excepcional” aconteceria pela utilização daqueles estabelecimentos particulares já existentes. Todo esse contexto era tratado nas disposições gerais e transitórias da legislação, não tendo, ainda, o título/modalidade de educação especial.

Importante destacar, conforme apontam Rafante e Lopes (2013), que este anteprojeto ficou paralisado por muito tempo e chegou a ser perdido, precisando de uma determinação do Senado para a sua reconstituição. Em 1957 o projeto foi publicado tentando conservar o mesmo teor do projeto anterior.

Em 1961 temos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, que determinava em seu artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Por um lado, apesar de não trazer muitas determinações, foi o início do percurso dessa modalidade de ensino no país. Por outro lado, apresenta no seu texto a perspectiva de adequação e enquadramento do indivíduo ao sistema escolar e social já existente.

Dez anos depois, a lei nº 5.692/71¹⁰, responsável pela reformulação de parte da 1ª LDBEN, também não apresentou muitos avanços para esse alunado. No texto da legislação estabelecia-se, em seu Art. 9º, que “os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Ou seja, a lei não estabelecia a obrigatoriedade dos estudantes com deficiência na rede comum de ensino, pelo contrário, abria precedentes para que fossem encaminhados para as instituições especializadas. Por essa razão, consideramos que não houve indicação para o encontro de processos inclusivos nesse dispositivo legal.

¹⁰ A lei nº 5692/71 foi responsável por modificar a estrutura de ensino no Brasil, unindo o curso primário e o antigo ginásio, formando o curso de 1º grau.

Já a Constituição Federal (CF) de 1988, promulgada anos depois, determinou que é dever do Estado ofertar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Corroborando com as determinações da CF de 1988, é elaborado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seguida, tem-se a 2ª LDBEN de 1996 (Lei 9.394/1996), em vigor atualmente, e que retoma algumas considerações anteriores, apontadas na Constituição e no ECA, e acrescenta que o serviço especializado deve ser oferecido como apoio ao ensino comum, além de discorrer sobre os currículos e a formação docente para a educação especial, principalmente no capítulo V, em seus artigos nº 58, 59 e 60.

No rol dos parâmetros legais destacamos, inclusive, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º que determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 6º, § 3º, Inciso II, discorreu sobre algumas diretrizes relacionadas à formação docente, contemplando os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002a).

Além disso, destacamos o Decreto 5.626/2005, que instituiu a educação dos estudantes surdos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, lançada em 2008 e que tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para o atendimento das necessidades educacionais desses estudantes e ratificando a educação especial enquanto eixo transversal em todos os níveis. Nesta esteira, é também objetivo da política orientar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores.

Neste prisma e a partir desses importantes marcos legais, faz-se necessário enfatizar a superação parcial da concepção predominante de normalização e integração como modelos para educação especial no Brasil. Apesar de ainda existir em algumas realidades, dada a extensão territorial do Brasil e as raízes históricas de desigualdade, predomina-se hoje no sistema educacional brasileiro a concepção de que os estudantes com deficiência devem estar incluídos na educação. Isso significa estarem matriculados e frequentar a escola e a sala de aula comum juntamente com os demais estudantes, participando ativamente dos movimentos pedagógicos da escola e com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui suas diretrizes determinadas pela Resolução nº 4 de 2009 e caracteriza-se por um serviço oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE tem como objetivo “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Foi também a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que se incorporou no bojo das políticas públicas a ideia de necessidade da transversalidade dessa modalidade de ensino em todas as etapas da educação (Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior).

Para ter acesso ao AEE, os estudantes devem estar devidamente matriculados em classes comuns do ensino e buscar pelo serviço no contraturno, ofertados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições Especializadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos).

Delineado o referido contexto da educação especial no Brasil e os pressupostos para a constituição de uma educação especial inclusiva, destacamos no item seguinte o levantamento bibliográfico realizado acerca de estudos e pesquisas relacionados com a temática da nossa investigação.

2.2. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE E À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Conforme as teorizações de Norbert Elias, o conhecimento não está localizado em um único indivíduo isolado, nem no grupo ao qual ele pertence. Encontra-se, na verdade, nas conexões que eles estabelecem entre si (ELIAS, 1994b). Por essa razão, trazemos ao discurso outras pesquisas, e por que não, outros conhecimentos, emergidos a partir da investigação de outros indivíduos que (co)constituem nossas figurações.

Para o levantamento dos dados bibliográficos realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que dá acesso e visibilidade às produções dos diferentes Programas de Pós-Graduação de todo país.

Realizamos, inclusive, buscas na plataforma da *Scientific Electronic Library On-line (Scielo)*, biblioteca digital que permite livre acesso aos periódicos científicos brasileiros e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Além disso, realizamos buscas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), programa ao qual a pesquisa está vinculada.

Somam-se às pesquisas encontradas nessas plataformas as bibliografias, livros e demais textos acumulados e recomendados no nosso trajeto acadêmico, oriundos do contato com as disciplinas do Programa de Mestrado, com as orientações e demais experiências pessoais que atravessam nosso processo formativo.

Os descritores utilizados para busca nas quatro plataformas foram: formação docente; formação de professores; formação docente e educação especial; formação inicial de professores e educação especial; formação inicial de professores e educação especial *and* licenciaturas.

Inicialmente, começamos pela plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com a combinação dos descritores formação docente e

educação especial. Com o objetivo de acessar os trabalhos mais recentes, filtramos os resultados para as publicações que compreendem os anos de 2016 a 2021. Por serem descritores muito amplos, encontramos um número muito grande de trabalhos: 842 resultados.

Por essa razão, decidimos optar pela substituição do descritor de formação docente por formação inicial de professores, realizando a busca em combinação com educação especial, novamente. Nesse segundo movimento de busca, os resultados diminuíram consideravelmente, caindo para 342 trabalhos. No entanto, para realizar a seleção, esse resultado ainda era muito vasto.

Realizamos, portanto, uma nova busca utilizando a combinação de três descritores, quais sejam: formação inicial de professores, educação especial *and* licenciaturas. Encontramos um total de 105 trabalhos, dentre os quais selecionamos quatro (duas dissertações e duas teses) a partir da leitura do título e dos resumos. Buscamos por trabalhos que centrassem sua investigação na formação de professores para uma educação em contextos inclusivos e que adotassem os campos universitários como campo empírico para o estudo de caso.

Na plataforma *Scielo*, iniciamos nossas buscas a partir do descritor formação docente, e logo em seguida formação de professores, com o objetivo de encontrar periódicos que pudessem embasar a discussão teórica e conceitual acerca da temática, de maneira mais ampla. Nesta busca, ordenamos a exibição dos resultados primeiro para que as produções mais relevantes fossem exibidas no topo da lista. Depois fizemos o mesmo movimento para as produções mais citadas. Destas buscas, selecionamos quatro artigos.

Em seguida, estreitamos a busca, associando a formação docente à educação especial. Dessa forma, inserimos na busca os descritores: formação inicial de professores e educação especial. Os resultados exibidos foram 31 trabalhos, dentre os quais, filtrados para o período de 2016 a 2020 reduziram para 19 produções. A fim de refinar ainda mais os resultados, realizamos a busca pela combinação dos três descritores: formação de professores e educação especial *and* licenciaturas, tendo como resultado três trabalhos. Destes resultados, após a leitura dos resumos,

selecionamos os três trabalhos, uma vez que todos tinham bastante proximidade com a temática. No total, selecionamos na plataforma *Scielo*, sete artigos.

Na biblioteca da ANPEd, realizamos um movimento de busca diferente. Primeiro começamos utilizando os descritores separadamente e somente depois fizemos buscas combinadas. Iniciamos pelo descritor formação inicial de professores, sendo exibidos 12 trabalhos, dentre os quais selecionamos duas pesquisas. Ao buscar por meio dos descritores formação inicial de professores e educação especial, bem como formação inicial de professores e educação especial *and* licenciaturas, alcançávamos como resultados apenas os mesmos dois trabalhos que já havíamos selecionado na primeira busca. Dessa maneira, ao total selecionamos nessa plataforma dois trabalhos. Insta ressaltar que, nem na plataforma *Scielo* nem na ANPEd delimitamos recorte temporal para os trabalhos exibidos.

A presente pesquisa é desenvolvida no bojo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e, por essa razão, julgamos necessário buscar e revisar as pesquisas realizadas no âmbito do programa que, de certa maneira, dialogam com a temática pesquisada e podem contribuir para as discussões e reflexões pretendidas.

No site do PPGE não existe um mecanismo de busca onde possamos inserir os descritores, entretanto, nas abas “teses defendidas” e “dissertações defendidas”, é possível acessar todas as produções catalogadas do programa. Realizamos, portanto, uma pesquisa em cada página, buscando, neste movimento, por trabalhos relacionados com formação de professores, formação docente, educação especial e licenciaturas. Analisamos primeiro a partir dos títulos, depois dos resumos, observando se haviam pontos de interesse entre os trabalhos exibidos e a presente pesquisa.

Outro aspecto que realizamos diferente nessa busca foi o recorte temporal, estendido neste site a fim de contemplar os trabalhos defendidos no período de 2013 a 2020, por considerarmos ser um recorte ao mesmo tempo atualizado e não tão curto. Selecionamos, portanto, quatro dissertações e um trabalho de tese.

Realizadas as buscas em todas as plataformas supracitadas, selecionamos ao todo um total de 17 trabalhos que são sintetizados e apresentados no Anexo I (Tabela I).

Isto posto, realizamos novamente a leitura do resumo de todas as pesquisas selecionadas e as classificamos em três categorias: **a) Aspectos teórico-conceituais acerca da formação inicial de professores; b) Aspectos históricos da Formação inicial docente; c) Pesquisas em contextos universitários acerca da formação inicial de professores para educação numa perspectiva inclusiva.** O objetivo desta classificação foi o de orientar a leitura e organizar as ideias, a fim de proporcionar a discussão a partir desses eixos temáticos.

Neste momento da pesquisa, teceremos algumas reflexões acerca da temática realizando um diálogo com a literatura que permeia os debates acerca da formação inicial de professores, a educação especial numa perspectiva inclusiva e com os trabalhos selecionados nas plataformas, seguindo a classificação proposta.

2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E TRABALHOS DE PESQUISA ATRELADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

2.3.1. Aspectos teórico-conceituais acerca da formação inicial de professores

Pensar na formação de professores é pensar sobre a qualidade da educação. Além de infraestrutura, materiais didáticos, propostas e diretrizes curriculares, “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais” (GATTI, 2016, p. 163).

Nossa concepção de formação docente vai ao encontro dos pressupostos de Freitas (2012) que defende a consolidação de um subsistema nacional de formação de professores, tendo como orientação central a escola e a educação básica. Em seu estudo a autora levanta os pressupostos para a construção desse sistema que deve

ser “**unitário, coerente, organicamente articulado e plural**” (FREITAS, 2012, p. 214, grifo no original).

Freitas (2012) aponta que o sentido de unidade desse sistema se dá pela pressuposição de inter-relação e interdependência da formação de professores e da instituição escola, compreendendo esses dois componentes do processo educacional a partir de uma concepção unitária.

O sentido de coerência, por sua vez, tem a ver também com articulação. Articulação entre municípios, estados e União, para as etapas e níveis de ensino – educação infantil, fundamental, médio e superior e pós-graduação. Tais níveis e etapas de ensino devem estar, por sua vez, organicamente articulados.

Por fim, a autora defende a construção de um sistema que respeite o caráter plural das escolas públicas brasileiras, sendo necessária para isso a participação ampla de diversos setores da sociedade, como organizações acadêmico-científicas, sociais, sindicais e também institucionais, como representantes municipais e estaduais, Ministério da Educação e também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (FREITAS, 2012, p. 215).

No que é tocante aos estudos e reflexões acerca da formação docente, dois tópicos emergem de maneira muito recorrente, quais sejam, os saberes profissionais dos professores e a dicotomia teoria-prática.

Relacionado aos saberes docentes, concordamos com Tardif (2008) quando enfatiza que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (p. 287).

Em conformidade, Gatti (2016) aponta para a necessidade de não pensar a formação docente de maneira desarranjada, com destreza, esvaziada em seus conteúdos e reflexões, ou aligeirada. Nas palavras da autora, “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (p. 166).

Na seara dos estudos sobre os saberes dos professores, concordamos com Tardif (2008) ao chamar atenção para o fato de que as fontes dos saberes docentes vão além da formação realizada no âmbito dos cursos de ensino superior, sendo atravessadas por dimensões pessoais, sociais e profissionais que, articuladas, compõem seu campo de saber profissional, conforme destacamos a seguir (Figura 1).

Figura 2 - Fontes dos Saberes Profissionais Docentes



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Tardif (2008) (LEITE, 2022).

No campo dos saberes e experiências pessoais dos professores, incluem-se os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2008).

No que tange à formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, as preocupações são centradas na apreensão de estratégias pedagógicas a fim de subsidiar a prática docente. Teoria e prática emergem, neste sentido, enquanto componentes distintos. Acerca disso, Tardif (2009) aponta que a prática e a teoria precisam andar lado a lado na formação de professores, num sentido horizontal e não vertical. Conforme esse princípio, o educador precisa compreender que a sua atividade pedagógica se estende entre as teorias e práticas, de modo que surge a partir da prática e se fundamenta por meio da teoria.

Concordamos ainda com Freitas (2012), ao destacar quatro princípios intrinsecamente articulados e interdependentes que são centrais para superação de concepções superficiais e precárias de formação docente. São eles,

[...] a expansão massiva da educação superior pública e a criação de igualdade de condições e acesso à educação e ao trabalho; a elevação da qualidade socialmente referenciada da formação; o financiamento público necessário como garantia da qualidade da educação pública; e a gestão democrática dos processos formativos (FREITAS, 2012, p. 215, grifo no original).

Acerca da expansão do acesso à educação superior pública, Freitas (2012) enfatiza que o contraste entre estudantes que desejam ingressar no ensino superior e as vagas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas é muito grande e requer a tomada de responsabilidade pelos estados e União para maior oferta de vagas.

A universalização da educação básica passa necessariamente pela expansão do acesso aos cursos de graduação em universidades públicas. Neste caso, especificamente, acesso aos cursos de licenciatura e pedagogia. Soma-se a isso a necessidade de garantir condições de permanência e êxito durante a formação “com apoio ao processo de construção de sua identidade como educadores das novas gerações” (FREITAS, 2012, p. 216).

Em relação à elevação da qualidade socialmente referenciada, a autora alude à qualidade da formação, com cursos capazes de possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos historicamente acumulados, às artes, às diferentes culturas e práticas que subsidiarão a práxis educativa de qualidade. Freitas (2012) reforça que a elevação da qualidade da educação pública somente se concretizará por meio da elevação das condições do trabalho dos professores, por meio de uma reinvenção da relação docente-discente, pela criação de vínculos outros, tecidos no bojo da vida e dos movimentos sociais.

A autora chama atenção, inclusive, para a responsabilidade dos cursos de pós-graduação, enfatizando que devem pensar, repensar e organizar cursos para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, em articulação com os fóruns estaduais de formação de professores. Expandindo o espectro analítico por meio da pesquisa e das concepções do cotidiano escolar, é possível

pensarmos uma formação docente mais contextualizada ou, nas palavras da autora, uma “formação socialmente referenciada” (FREITAS, 2012).

Neste aspecto, a autora destaca a necessidade de estarmos em constante processo de revisão e avaliação dos cursos de licenciaturas, a fim de evitar uma formação de cunho tecnicista, aligeirada, totalmente cooptada pelos interesses do mercado e distante dos interesses didático-pedagógicos. Por essa razão, analisamos no capítulo 5 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2002 (Resolução CNE/CP 01/2002) e as Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015), bem como os pareceres que precederam suas definições (Parecer 21/2001 e 009/2001; Parecer 002/2015).

A presente pesquisa se insere, por conseguinte, na busca por esse movimento de reflexão, revisão e avaliação constante dos cursos de formação inicial, apontado pela autora como muito importante. Isto é, ao refletir sobre o campo de formação inicial de professores na UFES, pretendemos delinear considerações acerca das potencialidades e as possibilidades desse período para com a educação especial inclusiva.

O terceiro princípio destacado por Freitas (2012) é o financiamento público da educação pública. Segundo a autora, somente por meio de um financiamento justo é possível pensar em educação de qualidade.

Essa demanda histórica dos educadores, princípio basilar de um subsistema nacional de formação de professores e profissionais da educação, relaciona-se intrinsecamente à garantia da igualdade de condições para a sólida formação científica, técnica, cultural, ética e política de todos os profissionais da educação (FREITAS, 2012, p. 219).

Acerca do financiamento, a autora salienta, no prisma do pacto federativo, a falta de responsabilidade dos estados e municípios com a formação de seus profissionais da educação, com a ausência de planos de carreira adequados, sendo um dos principais empecilhos para valorização docente (FREITAS, 2012).

Concordamos com a autora e enfatizamos a falta de efetivação dos professores, por meio da realização de concursos públicos, como um dos principais mecanismos de desvalorização da profissão. A contratação de professores pelo regime de

Designação Temporária (DT) ou Contrato Terceirizado é ruim para o processo de aprendizagem, uma vez que não é possibilitada a continuidade do ensino, além de não oferecer segurança profissional para os docentes que, ao final de cada ano, precisam passar por um novo processo seletivo e não possuem todos seus direitos trabalhistas assegurados.

Em uma breve consulta ao Laboratório de Dados Educacionais¹¹, analisamos uma série histórica entre 2014 e 2019 comparando o tipo de vínculo dos professores no Espírito Santo (Tabela 1).

Tipo de Vínculo	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Concursado/efetivo	19.190	19.958	23.407	20.521	20.117	19.965
Contrato CLT	541	486	168	145	182	218
Contrato Temporário	20.860	20.260	16.892	17.985	18.439	19.476
Contrato Terceirizado	63	94	126	122	55	74
Total	40.654	40.798	40.593	38.773	38.793	39.733

Tabela 1 - Vínculo empregatício dos professores do Espírito Santo (2014-2019)

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Laboratório de Dados Educacionais, 2021. (LEITE, 2021).

A partir desses dados observamos que em quase todos os anos destacados o número de professores efetivos corresponde a apenas metade ou pouco mais do número total, de modo que o restante se divide entre Contrato CLT – que corresponde aos professores que trabalham com carteira assinada –, Contrato Temporário (grande maioria) ou Contrato Terceirizado.

Estes dados corroboram a não-efetivação dos professores por meio de concursos públicos e emergem enquanto evidência da desvalorização da Educação e da categoria por parte dos governos (estaduais e municipais).

2.3.2. Aspectos históricos acerca da formação inicial docente

¹¹ [Laboratório de Dados Educacionais \(ufpr.br\)](http://laboratorio.dadoseducacionais.ufpr.br)

No rol dos debates acerca da formação docente, destacamos os estudos de Saviani (2009). Em seu trabalho investigativo interessado em realizar um levantamento dos aspectos históricos acerca da formação de professores e realizar apontamentos teóricos acerca do tema na realidade brasileira, o autor destaca que as primeiras preocupações relacionadas à formação docente tiveram ensaio no contexto de pós-Revolução Francesa, no século XIX, com a instrução da população colocada como uma das principais problemáticas naquela sociedade.

Neste prisma, surgiram as instituições denominadas de Escolas Normais, que existiam na modalidade Superior, cujo objetivo era preparar os professores para trabalhar com o nível secundário; e Primária, que como o nome sugere, eram destinadas à preparação para o trabalho com a educação primária. Conforme aponta o autor, diferentes países, como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, seguindo o exemplo francês, passaram a criar em seus contextos as Escolas Normais.

No contexto brasileiro, Saviani (2009) aponta como marco histórico o período pós-independência e distingue, a partir deste momento, períodos ligeiramente coesos, e, portanto, passíveis de serem classificados, da história da formação de professores no Brasil.

Julgamos necessário destacar esses períodos históricos, de acordo com Saviani (2009), no sentido de compreendermos a cronologia dos processos relativos à formação docente que, de certa forma, auxilia-nos na compreensão do atual paradigma social em curso na atualidade.

A formação de professores no Brasil tem seu primeiro momento marcado pelo que Saviani (2009) chama de “Ensaio intermitentes de formação de professores” (1827-1890). O autor enfatiza que por muito tempo não houve no país preocupação com a formação daqueles que eram encarregados pelo ensino dos demais. Somente em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinou que os professores devessem ser treinados por meio do método mútuo e sob responsabilidade das províncias, que se teve a primeira preocupação para com a formação de professores.

Em 1834, houve a promulgação do Ato adicional que passou a responsabilização da instrução primária para as províncias que, por sua vez, responderam seguindo as tendências dos países europeus e criaram as Escolas Normais. Contrariamente ao que se esperava para a formação de professores, o currículo dessas escolas não possuía como base orientadora os pressupostos didático-pedagógicos. A preocupação era muito mais centrada nos conteúdos a serem ensinados e transmitidos às crianças, desconsiderando o preparo didático (SAVIANI, 2009).

Essas escolas, entretanto, eram constantemente abertas e fechadas, não tinham uma regularidade em seu funcionamento, por isso o autor caracteriza esse período como intermitente. Neste ínterim, é cabível destacar que a Escola Normal do Espírito Santo foi criada em 1873.

O segundo momento da formação de professores no Brasil, intitulado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890-1932), é marcado pela reforma da instituição pública de São Paulo que fixou o paradigma das Escolas Normais para o sistema educacional.

Nesse momento, as Escolas Normais tiveram seu plano de ensino reformulado em dois eixos principais: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo” (SAVIANI, 2009, p. 145). Os reformadores tomaram consciência da importância da organização curricular para que a preparação didático-pedagógica formasse, de fato, professores.

A “Organização dos institutos de educação” (1932-1939) é o terceiro momento destacado pelo autor. Saviani (2009) aponta que, apesar da reforma paulista ter fixado o padrão das Escolas Normais e ensaiado alterações em seu plano de ensino, a preocupação com a transmissão de conteúdos a serem transmitidos persistiu nas práticas dessas instituições.

Diante desse contexto delineado, emergiram os Institutos de Educação, pensados para ser lugar de ensino e também de pesquisa. As primeiras iniciativas foram concebidas em 1932 com o Instituto de Educação do Distrito Federal, naquela época no Rio de Janeiro, engendrado por Anísio Teixeira; e em 1933 em São Paulo, por

iniciativa de Fernando de Azevedo, com o Instituto de Educação de São Paulo. Saviani (2009) destaca que ambos reformadores se inspiraram no ideário da Escola Nova, que, segundo Vieira (2001) foi “um movimento cultural que, na década de trinta do século passado no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros” (p. 54). O objetivo era a mobilização nacional por meio da cultura. Ainda segundo Vieira,

a atuação dos intelectuais envolvidos com o movimento foi decisiva na configuração do campo educacional brasileiro, a partir de suas iniciativas na definição de políticas públicas para educação, na organização do sistema nacional de ensino, na reformulação dos métodos pedagógicos, bem como na orientação da formação de professores (VIEIRA, 2001, p. 54).

Ainda nesse momento, Anísio Teixeira, com o objetivo de superar o que ele chamava de “vícios de constituição” das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 145,), transforma-as em Escola de Professores, que serviu de exemplo para São Paulo, que adotou as mesmas medidas.

Delineado esse contexto, Saviani (2009) chama atenção para o fato de que os Institutos de Educação foram estruturados para incorporar as demandas da pedagogia que, naquele contexto, constituíam seu campo científico e acadêmico. Nas palavras do autor, “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Tal contexto abriu precedentes para o que o autor chama de “Organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais” (1939-1971). Nesse momento, os Institutos de Educação foram promovidos ao nível superior, o que serviu de base para organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo país por meio do decreto-lei 1.190/1939. Esse decreto estabeleceu definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tomada como referência para todo país, bem como o modelo por ela adotado, o “3+1” para os cursos de licenciaturas e pedagogia.

Naquele momento, a formação em licenciatura preparava professores para ministrar as diferentes disciplinas das escolas secundárias, enquanto os cursos de pedagogia preparavam professores para docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos,

vigorava o mesmo modelo: nos três primeiros anos, estudo dos conteúdos, das matérias específicas, e no último ano, formação didática.

Outro marco importante neste momento foi o decreto-lei 8.530 de 1946, que dividiu os Cursos Normais (de nível médio e que formavam professores) em dois ciclos, o ginásial, que formava regentes do ensino primário e tinha duração de 4 anos, e o colegial, que formava professores do ensino primário e possuía duração de 3 anos (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) enfatiza, entretanto, que tanto as licenciaturas quanto os cursos de pedagogia focaram a formação no aspecto profissional, dispensando a necessidade de frequentar as escolas-laboratório. O resultado foi, nos cursos de licenciatura, uma formação centrada nos conteúdos inerentes de campo de estudo, relegando os aspectos pedagógicos como segundo plano ou uma exigência burocrática para obtenção do registro de professor. Nos cursos de pedagogia o que aconteceu foi semelhante, pois embora todo o curso estivesse envolto pelo caráter didático-pedagógico, este foi tomado como um conteúdo cultural-cognitivo a ser transmitido aos estudantes (SAVIANI, 2009).

O quarto momento apontado por Saviani (2009) é denominado de “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério” (1971-1996). Esse momento, que compreende o período da ditadura militar no Brasil, tem suas características marcadas também pela lei n. 5.672/71 que, além de modificar o nome dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau, respectivamente, foi também responsável por extinguir o modelo das Escolas Normais, estabelecendo em seu lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Tal habilitação foi organizada em duas modalidades, sendo a primeira com duração de três anos e a possibilidade de lecionar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos e a possibilidade de lecionar até a 6ª série do primeiro grau. Para as quatro últimas séries do ensino fundamental e para o ensino do segundo, se exigia, conforme a lei 5.672/71, formação em nível superior. O curso de Pedagogia tinha como atribuição a formação de professores para habilitação específica de Magistério e, além disso, os especialistas em educação, que se incluem “diretores de escola,

orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009, p.147).

O último período analisado por Saviani (2009) corresponde ao que o autor chama de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Na perspectiva do autor, criou-se uma expectativa de maior atenção ou de melhor manejo da questão tangente à formação docente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996, o que não aconteceu. A nova LDBEN inseriu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como formação alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o que na visão de Saviani (2009) pode ser entendido como uma formação de segunda categoria, mais rápida e menos custosa.

Após esse breve olhar retrospectivo para as políticas de formação de professores, Saviani (2009) considera um quadro de discontinuidades, embora sem rupturas. Destaca que as preocupações didático-pedagógicas não encontraram até hoje, caminho satisfatório e foram paulatinamente, ao longo do percurso, imbuindo-se nas políticas formativas, com especial destaque para as reformas da década de 1930.

De maneira geral, Saviani (2009) considera como característica comum aos seis períodos analisados

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Outro ponto interessante enfatizado pelo autor é o embate entre os dois modelos de formação de professores, que de certo modo tem reverberações ainda nos dias atuais. Fala-se do modelo “dos conteúdos culturais-cognitivos”, que tem como premissa o domínio dos conteúdos específicos da área suficiente para a formação docente; e o modelo “pedagógico-didático”, que entende que só existe formação de professores se houver preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Quando dizemos que existem reverberações dessas contraposições de modelos nas formações atuais, referimo-nos especialmente aos cursos de licenciatura que, na

maioria das vezes, apresenta dualismo correlato na relação bacharelado-licenciatura.

Por fim, o autor considerava, à época da escrita da obra, em 2006, um retrocesso relativo à formação de professores para a educação especial, pois, apesar da LDBEN ter dedicado um capítulo exclusivo e tê-la definido como modalidade da educação e do Conselho Nacional de Educação ter elaborado parecer CNE/CEB 17/2001 que tratou detalhadamente da educação especial, a questão da formação docente para essa modalidade permaneceu em aberto. O retrocesso se dá justamente porque, ainda em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, previa-se que os Institutos de Educação, além do ensino normal, ministrassem especialização para formar professores de educação especial.

O contexto, brevemente delineado, acerca do foco de debate do universo das pesquisas sobre formação docente, ilustra como **educação especial inclusiva** e **formação docente** são descritores que, no âmbito da pesquisa, ainda precisam encontrar caminhos convergentes. No item seguinte destacamos alguns trabalhos de pesquisa que investigam a formação inicial de professores com vistas à educação especial na perspectiva inclusiva.

2.3.3. Pesquisas em contextos universitários sobre a formação inicial de professores para educação especial inclusiva.

Neste momento da pesquisa lançamos um olhar para a bibliografia selecionada nas plataformas digitais pensando nas seguintes questões para orientar nossas reflexões: **Por que o currículo das licenciaturas ocupa papel tão central na formação inicial de professores? Como os estudantes das licenciaturas enxergam seu processo formativo para com a educação especial numa perspectiva inclusiva?**

Em recente estudo, Monico, Morgado e Orlando (2018) realizaram um levantamento das produções acerca da formação inicial de professores na perspectiva da educação especial inclusiva. Por meio de revisão sistemática, as autoras apontam

que a relevância dos estudos relacionados à formação de professores, em consonância com a educação numa perspectiva inclusiva, é pautada na responsabilidade de assegurar a educação como direito de todos e garantir a presença dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino comum.

As autoras salientam que o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola (acesso e permanência) pode ser entendido como um processo de conquista na histórica luta contra a exclusão e, ao mesmo tempo, como um desafio para o sistema escolar, já que o significativo aumento do número de matrículas demanda novos arranjos nos contextos escolares e, em especial, na formação de professores (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Após revisão sistemática dos trabalhos as autoras destacam que, apesar da promulgação do Decreto nº 5.626 (2005), que determina a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação inicial, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da aprovação e publicação do Decreto nº 6.949 (2009) – que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – e do crescente número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum, tudo isso não foi suficiente para impulsionar os estudos relativos às pesquisas sobre formação inicial de professores atrelados à educação especial numa perspectiva inclusiva (MONICO, MORGADO E ORLANDO, 2018).

As autoras enfatizam, inclusive, que parece haver um impasse relacionado ao processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE), de modo que depende-se um grande esforço para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Seus processos de aprendizagem, no entanto, que estão diretamente relacionados à formação de professores, são relegados somente à formação continuada. As autoras chamam atenção para a despotencialização dos processos formativos, relativos à educação inclusiva, no âmbito da formação inicial.

A partir do levantamento bibliográfico e da revisão sistemática, Monico, Morgado e Orlando (2018) apontam que o campo da formação de professores ainda precisa ser

muito explorado, uma vez que a bibliografia por elas analisada, embora em número pequeno, seja um indicativo de um baixo número de produções nessa temática.

Como podemos perceber, as pesquisas que discutem formação inicial de professores com vistas a uma educação especial inclusiva configuram um campo que carece de mais estudos.

Nesta esteira, destacamos os estudos de Oliveira e Orlando (2016) e Souza (2017). No primeiro estudo, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) buscando tecer reflexões a partir das lentes de uma educação inclusiva. Em pesquisa semelhante, Souza (2017) desenvolveu um trabalho investigativo cujo objetivo foi analisar, por meio de uma pesquisa documental de caráter exploratório, os Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Reconhecendo a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) como marco histórico no combate às desigualdades escolares em todo mundo, do qual o Brasil é signatário, Oliveira e Orlando (2016) destacam dois aspectos no âmbito da Educação Inclusiva que merecem destaque, quais sejam: **1)** a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, aprovada pelo Governo Federal e que trata da recomendação de inserção de uma disciplina intitulada “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial”, nos cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas e **2)** A responsabilização unicamente dos professores pelo processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE).

Oliveira e Orlando (2016) destacam que, no primeiro aspecto, o problema consiste na utilização do termo **recomendação** na portaria, o que não tornou obrigatória a inserção da disciplina nos cursos mencionados e gerou, por conseguinte, uma lacuna na formação, cujos impactos são sentidos e discutidos até a atualidade.

Já no segundo aspecto, a questão que se coloca é não somente a responsabilização única do corpo docente pelo processo de inclusão escolar, mas também a desresponsabilização dos demais membros da equipe de gestão escolar, como

diretores, coordenadores e pedagogos, além dos responsáveis diretos pela educação em nível de secretaria municipal, estadual e federal de ensino.

Considerados tais pressupostos, Oliveira e Orlando (2016) afirmam a universidade enquanto espaço de formação profissional, e, em especial, como *lócus* de formação profissional do professor, responsável por todo sistema de ensino, da educação mais elementar até o ensino superior. Por essa razão as autoras realizam uma pesquisa, com base nos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) dos cursos presenciais de licenciaturas da UFSCar, sobre as disciplinas correlatas ao tema da inclusão, examinando suas ementas e as propostas de conteúdos formativos aos estudantes nelas matriculados. Excluiu-se da pesquisa a licenciatura em educação especial, uma vez que o objetivo foi analisar as propostas de formação sobre inclusão pelas outras licenciaturas.

Em estudo correlato, Souza (2017) analisou um total de 19 (dezenove) licenciaturas e constatou uma ínfima quantidade de cursos que possuem a disciplina de educação especial nas suas matrizes curriculares. O autor problematiza, dessa maneira, a ausência de um marco legal que institucionalize, obrigatoriamente, a presença da disciplina nesses documentos orientadores. Ora, a não obrigatoriedade abre precedentes para a ausência da disciplina em tais matrizes curriculares.

Oliveira e Orlando (2016) destacam que, após analisadas as 20 licenciaturas, foram encontradas 24 disciplinas correlatas com a temática de educação especial, sendo oito optativas, 16 obrigatórias e 13 sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir da análise dos dados, as autoras destacam o enfoque teórico que predomina no âmbito dos cursos de formação inicial de professores da universidade, tendo as experiências práticas dos Estágios Supervisionados pouca atenção às práticas relacionadas à Educação numa perspectiva inclusiva.

Por outro lado, Souza (2017) constatou em sua pesquisa que apenas três cursos, dentre os estudados, possuem a presença da disciplina de educação especial. Entretanto, resultado semelhante aos de Oliveira e Orlando (2016) foram encontrados ao perceber uma predominância da disciplina de LIBRAS nos PPC e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, atribuindo tal fato ao ordenamento legal que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina (Decreto nº 5626/2005).

No rol de considerações acerca das disciplinas, Oliveira e Orlando (2016) problematizam, inclusive, o fato de a maioria das disciplinas serem classificadas como optativas e, considerando o papel central que os docentes desempenham no processo de inclusão, concluem que a formação inicial no âmbito das licenciaturas analisadas na UFSCar carece, não somente de maior variedade na oferta, mas também de maior responsabilização pela formação.

Acerca de tal aspecto, Souza (2017) também problematizou o fato da disciplina de Educação e Inclusão ser facultativa na maioria dos cursos do IFG, por decisão do coletivo de professores de tais cursos. O autor aponta para a possibilidade de inserção dessa disciplina nas grades curriculares dos cursos, seguindo o exemplo dos que a tem como obrigatória, a fim de construir uma cultura de inclusão e cultivar a interdisciplinaridade.

Outra questão pertinente destacada por Oliveira e Orlando (2016) é concernente à necessidade de atualização constante dos PPC das universidades, uma vez que esse documento deve ser dinâmico e acompanhar as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. No âmbito da pesquisa realizada, Oliveira e Orlando (2016) depararam-se com inúmeros Projetos Pedagógicos-Curriculares (PPC) desatualizados.

Em estudo com objetivos semelhantes, König (2019) realizou uma pesquisa sobre a formação inicial de professores no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e investigou as possibilidades de construção de conhecimento sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura.

Num primeiro momento, a autora buscou analisar as propostas de conteúdos vinculados às disciplinas de educação inclusiva, de modo que, nesta etapa, foi incluída análise das ementas, das matrizes curriculares e demais documentos legais. Realizou-se, inclusive, entrevistas com gestores de Instituições de Ensino Superior (IES), em contexto de Pró-reitoria de graduação e Coordenação de cursos. Na segunda dimensão, König (2019) buscou compreender os licenciandos, traçando uma análise do perfil daqueles em vias de conclusão do curso, entrevistando-os a fim de colocar em voga como entendem seu contexto formativo e como constroem conhecimentos relativos à educação inclusiva.

Analisando os dados, a autora aponta para vestígios de processos autoformativos, ao perceber que, mesmo no caso de algumas disciplinas não serem colocadas como obrigatórias nas grades curriculares, existiu grande demanda por parte dos licenciandos. Além disso, outro dado interessante emergido durante a pesquisa diz respeito à necessidade de articulação entre docente de área e docente especialista de educação especial, apontada em muitos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Com base na análise dos dados e no que tange aos saberes construídos na dimensão das discussões teóricas, König (2019) chama atenção para o fato de que, apesar do contexto da oferta não ser muito vasto e as discussões promovidas não envolverem, necessariamente, questões didático-metodológicas com vias inclusivas, os acadêmicos indicam compreensão condizente com os objetivos do campo da educação especial inclusiva.

Concordamos com a autora quando enfatiza que não somente as ofertas do meio formativo serão decisivas para o processo de aprendizagem dos estudantes. As ofertas são responsáveis pelo direcionamento, num movimento relacional, confluindo-se às demais experiências pessoais, formativas e profissionais dos estudantes (KÖNIG, 2019).

König (2019) destaca, inclusive, que as ofertas de disciplinas vinculadas à educação inclusiva estavam centradas, na maioria dos casos, exclusivamente no campo da educação especial, apontando para a necessidade de repensar a noção que se tem acerca dessa temática.

Neste viés, faz-se pertinente problematizar a centralidade das discussões sobre a educação inclusiva no campo da Educação Especial, **marcando a deficiência como único lugar de diferença e desconsiderando a diversidade constituinte da comunidade escolar e social de modo geral** (KÖNIG, 2019, p. 69, grifo nosso).

Nesse sentido, educação inclusiva, para a maioria dos acadêmicos que participaram da pesquisa, estava relacionada à educação especial, com exceção de alguns acadêmicos do curso de História, que citaram no rol de disciplinas relacionadas à educação e inclusão, “História da África” e “História das culturas indígenas”. Esse grupo de estudantes, por sua vez, apresenta uma visão mais cosmopolita da

concepção de inclusão e considera os aspectos do campo da diversidade étnico-racial, social e cultural.

No que tange às experiências práticas, grande parte dos acadêmicos apontou tais vivências, por meio dos estágios, residência pedagógica etc., como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos teóricos construídos na universidade e também para a mobilização de novos e outros saberes concernentes à educação inclusiva.

Outros acadêmicos participantes da pesquisa, por sua vez, apontam unicamente as experiências práticas como mobilizadoras de conteúdos relacionados ao campo da inclusão, o que indica, conforme destaca a autora, a não linearidade do processo de construção dos saberes docentes.

Por fim, outro achado relevante nesta dimensão da pesquisa é concernente à problematização que alguns acadêmicos fazem em relação ao contexto formativo das universidades, apontando para o fato de que muitas vezes “os próprios professores que supervisionam as ações nas escolas não conseguem orientar a organização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de processos de aprendizagem em uma turma” (KÖNIG, 2019, p. 107).

Destacamos, também, os estudos de Agapito e Ribeiro (2015) que realizaram uma pesquisa a fim de identificar as concepções que os acadêmicos do último ano dos cursos de licenciatura de uma universidade de Santa Catarina têm acerca da educação inclusiva. Por meio de uma pesquisa do tipo *survey*¹², os autores realizaram a aplicação de 124 questionários e teceram algumas considerações a partir deles.

Ao analisar as respostas, os autores compreenderam que as concepções de educação inclusiva dos futuros professores participantes da pesquisa podiam ser agrupadas em três categorias:

(1) à inclusão de determinados grupos de sujeitos ao ensino regular; (2) à democratização do ensino, com vistas a uma educação dirigida a todos; (3) e às práticas pedagógicas das quais professores e escolas devem fazer uso para garantir a efetivação da inclusão escolar (AGAPITO; RIBEIRO, 2015, p. 6).

¹² Esse tipo de pesquisa tem como objetivo captar, de maneira rápida, características e opiniões de determinada população.

Dessas concepções, a que mais apareceu nas respostas dos acadêmicos foi relacionada à inserção de **grupos de sujeitos no ensino regular** e, acerca disso, os autores apontam que pode ser considerada, em alguns casos, uma visão reducionista, já que somente a inserção não significa inclusão.

Concordamos, pois, com os autores neste sentido, por considerarmos a necessidade dos estudantes PAEE participarem ativamente de todas as atividades e *espaçotempos* escolares. Contrário a tal pensamento, muitos professores podem interpretar a inclusão escolar como apenas a presença física dos estudantes em sala de aula, não se preocupando, dessa forma, com a inclusão prática, experiencial e emocional desse alunado nas atividades cotidianas do contexto da sala de aula.

A segunda concepção de educação inclusiva mais sinalizada pelos sujeitos da pesquisa dos autores foi a que considera como uma **educação democrática** e, na concepção dos autores, foi onde mais se associou inclusão escolar e diversidade. Acerca dessa concepção os autores alertam para importância de se ter um olhar criterioso a fim de não se permitir que a escola se esconda sob “a capa de um discurso democrático” (AGAPITO; RIBEIRO, 2015, p. 8) e se conforme com uma redução dos conteúdos e construção de conhecimentos trabalhados com os estudantes público-alvo.

Por fim, a última concepção destacada pelo estudante atribui a inclusão às **práticas engendradas pelos professores em sala de aula**. Concordamos, desta maneira, com os autores ao afirmarem que, a princípio, esta percepção pode ser positiva, pois na posição de futuros professores, tem-se noção da heterogeneidade do corpo discente e da responsabilidade profissional para com a inclusão.

Nesta seara de debates e buscando certo aprofundamento da temática, destacamos os estudos de Caetano (2009) que pesquisou o campo da formação inicial de professores na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que se configura também como nosso campo empírico.

A pesquisa, de caráter etnográfico e apoiada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (Lev Vigotski) e em aspectos do discurso (Mikhail Bakhtin), teve como objetivo acompanhar o processo de formação inicial do professor no Curso de Pedagogia,

levando em consideração a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência presente nos currículos de 1995 – que aloja a habilitação em educação especial – e no de 2006, à época da pesquisa ainda em implementação.

Discutindo a formação de professores por meio do diálogo entre a história da educação comum e da educação especial com os movimentos de reforma do Estado e da Universidade, Caetano (2009) realizou entrevistas e promoveu a discussão em grupos focais com estudantes, professores efetivos e contratados, com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora do colegiado de Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFES.

No processo de observação participante nas turmas de pedagogia, Caetano (2009) acompanhou disciplinas como “Introdução à Educação Especial”, “Língua brasileira de Sinais”, “Didática”, “Alfabetização”; “Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos”, dentre várias outras, no período matutino, que eram realizadas sob orientação do currículo de 2006. Teve, por assim dizer, a oportunidade de acompanhar as primeiras turmas do curso a ter suas definições a partir do novo currículo, que trazia, segundo ela, “a direção séria para o trabalho com a diversidade e nela contidas as peculiaridades do alunado da educação especial e não mais uma ênfase à deficiência (CAETANO, 2009, p. 109).

Além disso, acompanhou, no período noturno, disciplinas em que ainda vigorava o currículo de 1995, como as disciplinas de “Educação, Corpo e Movimento”, “Introdução à Educação Especial”, “Portadores de Necessidades Educativas Especiais: desenvolvimento e aprendizado” e outras.

Em todas as turmas que participou, observando os mais diferentes acontecimentos didático-pedagógicos da turma, a autora realizou entrevistas com estudantes e professores, visando colocar em evidência e reflexão o próprio processo formativo em que estavam inseridos, movimento tal qual se é pretendido na nossa pesquisa. Os resultados das entrevistas foram acrescidos com os dos grupos focais, constituídos de estudantes das turmas e que já tivessem ou não participado das entrevistas, de modo que a autora atuava como facilitadora.

É importante destacar que a pesquisa da autora se encaixa num contexto de transição e de mudanças paradigmáticas nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, em que se coloca a necessidade de uma formação profissional ampla e com conhecimento para a gama de diversidade que existe na escola comum. Em contrapartida, a questão emergida paralelamente é onde, se não na formação inicial, os professores serão formados para que tenham práticas bem-sucedidas com todos os estudantes na escola comum e como as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial serão contempladas. Conforme se evidencia na pesquisa de Caetano (2009), existia essa dualidade entre a opção pela formação do professor especialista em educação especial ou professor generalista.

Na perspectiva de Caetano (2009), diversidade e deficiência não podem ser entendidas enquanto sinônimos, uma vez que pode haver a sobreposição desses conceitos e assim inviabilizar a construção de práticas inclusivas para os estudantes com deficiência.

[...] arrisco dizer que não há formação especializada que atenda a toda a gama da diversidade humana e acrescento que, em frente a isso, é necessário e urgente investir numa formação inicial que seja articulada em nível de currículo e que possa orientar os processos de formação não tratando diversidade e deficiência como sinônimas (CAETANO, 2009, p. 145).

Essa perspectiva é corroborada pela maioria das narrativas dos entrevistados na pesquisa, que apontam como insuficiente a proposta do currículo de 2006 para a construção de conhecimentos relativos à educação inclusiva.

Esse debate, portanto, perpassou o contexto formativo da Universidade no momento da pesquisa de Caetano (2009) e serve como base de apoio para as discussões que pretendemos realizar na nossa pesquisa no atual momento do curso de pedagogia.

Delineado este contexto, colocamo-nos a refletir: **Como as disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva aparecem nos PPC e matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores da UFES? Como os professores delineiam a discussão sobre essa temática, nos planos de ensino das disciplinas destinadas para esse debate? Qual a concepção de educação inclusiva dos licenciandos dos cursos? Sobre os professores, como**

entendem educação especial na perspectiva inclusiva? O que pensam, alunos e professores das licenciaturas, sobre a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns?

Essas e outras questões serão respondidas ao longo do nosso trabalho investigativo, que tem seu embasamento teórico e seu percurso metodológico demonstrados nos próximos capítulos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A SOCIOLOGIA ELIASIANA

As discussões realizadas nesta pesquisa são apoiadas nas formulações teóricas do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) que, por meio de sua sociologia figuracional, tem contribuído para a ampliação do escopo de análise das relações sociais. Destarte, pretendemos neste capítulo situar as formulações teóricas do autor, caras às discussões de formação inicial de professores e de uma educação especial na perspectiva inclusiva.

Norbert Elias foi um sociólogo que teve seu percurso acadêmico marcado por duas peculiaridades, quais sejam, seu reconhecimento e inclusão tardios no meio científico e a vasta publicação e divulgação de suas principais obras. Essas características impediram a discussão das formulações eliasianas na época em que foram elaboradas e, quando passaram a circular, as discussões eram de maneira espaçada, descontínua, caracterizando a celebração tardia do sociólogo (VEIGA, 2011). Atualmente, suas teorizações permeiam diferentes campos de estudo e embasam análises a partir de uma lente sociológica sólida e extensiva.

Para a realização desta pesquisa apoiamos-nos teoricamente nos conceitos de **Figuração, Interdependência, Profissionalização, Processo Social, Conhecimento, Psicogênese e Sociogênese**. Destacamos que tais conceitos, emergidos em diferentes obras de Norbert Elias, ainda que apresentados a seguir de maneira separada, não são (nem podem ser) entendidos enquanto noções desconectadas ou utilizadas em apenas partes singulares da pesquisa. Pelo total contrário, entendemos que esses conceitos se caracterizam como fios condutores dos debates ao longo de todo trabalho investigativo, dialogando entre si e apoiando as discussões realizadas.

Uma das principais formulações do sociólogo diz respeito à noção indissociável entre indivíduo e sociedade. Segundo Elias (1994a), o termo sociedade aparenta ser, numa visão superficial, um conceito superado, quase que como uma noção universal. Entretanto, o autor nos leva a refletir acerca de que uma sociedade na

Índia e na China, por exemplo, são completamente diferentes entre si, assim como uma mesma sociedade, em épocas distintas, pode apresentar características extremamente divergentes. Já a noção de indivíduo, por outro lado, é quase sempre entendida como uma “parte do todo maior, que ele forma junto com outros” (ELIAS, 1994, p. 19). Pensar dessa maneira, sugere Elias (1994a), seria como pensar que não existem casas, prédios, etc., apenas um conjunto de tijolos isolados.

Elias (1994a) aponta que existe uma “competição conceitual” acerca do que é mais importante, o indivíduo ou a sociedade, sendo marcada por uma noção da sociedade como objetivo final e os indivíduos como meio. O autor indica, entretanto, para a necessidade de abandonarmos tais lemas a fim de compreendermos o caráter relacional dos conceitos. Na concepção do sociólogo, indivíduo e sociedade não são objetos distintos entre si, mas sua constituição é dada por meio de uma dinâmica relacional, marcada pela interdependência das funções individuais.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem (ELIAS, 1994a, p. 23).

Tal interdependência destacada pelo autor configura sua concepção de que todos nós constituímos figurações, caracterizadas por uma rede de interdependências. Com essa compreensão, Elias (2006) entende que as figurações são marcadas pela conexão de humanos com outros humanos, dada principalmente pela transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra e pela inserção do sujeito singular no “mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos” (ELIAS, 2006, p. 25). O autor aponta, portanto, que a apreensão dos símbolos socialmente construídos é indispensável para tal inserção, sendo o idioma um dos pilares desse processo.

Neste prisma de análise, socialização e individualização são nomes diferentes para o mesmo processo, pois, “cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros” (ELIAS, 2006, p. 26). Dessa forma, na perspectiva do autor, considerar que uma criança se torna um indivíduo humano por meio da integração ou socialização em determinadas figurações (família, escola, Estado), como acontece em diferentes teorias sociais, é assumir uma concepção de que existe um indivíduo a-social, isolado, que existe por si mesmo, e é também

conceber a sociedade enquanto um “todo”, enquanto um sistema para além do indivíduo. Contrariamente, para o autor as sociedades não podem ser entendidas enquanto um mero aglomerado cumulativo de pessoas, uma vez que a interdependência é característica fundamental que mantém os seres humanos organizados em figurações específicas (ELIAS, 2006). Por assim dizer, para concebermos o conceito de figuração em Norbert Elias, não devemos pensar nos indivíduos como inseridos nela, mas sim a figuração como co-construída e co-constituída com os agentes que a formam.

Isto posto, destacamos que, nesta pesquisa, concebemos a sociedade e todos os seus processos sociais, assim como Elias, marcada pela indissociabilidade e interdependência, e a compreensão de que nós não somos o meio para atingir o fim; somos, na verdade, meio e fim.

Nesta esteira de pensamentos, destacamos que este trabalho não está isolado dos processos sociais, das demais pesquisas, do meio acadêmico ou à parte no mundo. Somos pesquisadores constituídos e que se constituem nas inter-relações e interações sociais cotidianas.

Da mesma forma, destacamos que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, não é dada de maneira isolada dos processos sociais, das interações com os demais profissionais, das convivências cotidianas, dos diálogos pessoais, da teia de relações que os formam e são formadas a partir dos processos de constituição do **ser professor**.

Assim, embora o nosso objetivo geral seja analisar a construção de conhecimentos, relativos à educação especial numa perspectiva inclusiva, produzidos na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, não determinamos o contato com o meio acadêmico como único fator responsável para construção de uma perspectiva inclusiva. Ancorados em Elias (1994a; 2006) e Tardif (2008), acreditamos que a formação, constituição e profissionalização docente são dadas no seio das figurações a que os docentes pertencem e constroem cotidianamente, num espectro múltiplo.

Acerca da profissionalização e constituição profissional, Elias (2006) realiza um estudo acerca da recém-surgida profissão de oficial naval, na Inglaterra, durante o período das Grandes Navegações. Este período, séculos XV e XVI, foi marcado pelas disputas por influência e poder entre as principais potências europeias, impulsionando a criação de uma organização naval responsável pela defesa militar e também pelas trocas comerciais.

Tendo em voga o objetivo geral da nossa pesquisa, consideramos que, ao estudar a formação inicial, estamos diante de um processo de constituição profissional e, por essa razão, estabelecemos diálogos entre os processos constitutivos da docência com os estudos de Elias (2006).

Num primeiro momento, Elias (2006) mostra como que existia um embate entre os dois principais grupos que compunham a incipiente marinha inglesa, quais sejam, cavalheiros e marujos (também conhecidos pelos pares cavalheiros e tarpaulins; capitães-de-terra e capitães-de-mar).

Segundo o autor, a profissão naval se desenvolveu num período em que as embarcações à vela eram as principais formas de navegação. Desta constatação, tem-se que as pessoas com mais entendimento sobre esse tipo específico de embarcação eram os artesãos. Por outro lado, após as investidas de corsários, cavalheiros ingleses passaram a enxergar na navegação novas oportunidades de riqueza. Num primeiro olhar, tal constatação não parece ser contraditória ou problemática, entretanto, o sociólogo mostra como na Inglaterra dos séculos XVII e XVIII essa relação tinha um significado muito específico.

Cavalheiros não podiam aprender a arte e a técnica de um marinheiro sem que se sentissem rebaixados perante os outros. Marinheiros experientes, por sua vez, que aprenderam seu ofício da única forma possível, começando cedo como aprendizes, não eram considerados *gentlemen* (ELIAS, 2006, p. 93).

Ao mesmo tempo em que esses dois grupos estavam em constante choque social, as características de ambos eram essenciais para a profissão. Precisava-se uma pessoa capaz de lidar com as tarefas das embarcações, ter experiência com as velas, cordas e nós, mas que fosse, da mesma maneira, diplomata e soubesse representar, ainda que não oficialmente, o país nas relações internacionais. O arranjo entre as duas tarefas não era, portanto, missão fácil.

Importante destacar que, neste contexto, as desavenças entre esses dois grupos não devem ser entendidas como desavenças pessoais ou intrigas individuais entre os pares, mas ter em mente o embate entre dois estratos sociais distintos, conforme destaca Elias (2006):

Assim, a divisão feita no século XVII entre capitães-*gentlemen* e capitães-marujos na Marinha era equivalente àquela feita na sociedade como um todo entre homens de classe e homens de origem humilde. Estava intimamente ligada àquela feita, particularmente em Londres, entre cortesãos e cidadãos (ELIAS, 2006, p. 99).

Assim como a obra “Sociedade de Corte” (1999), este estudo de Elias (2006) é uma ilustração bastante representativa da sociologia eliasiana, pois, conforme enfatiza Landini (2007), o sociólogo tem sua atenção “voltada não para a ação individual, mas para as interdependências entre os indivíduos” (LANDINI, 2007, p. 170).

Neste íterim, o que destacamos destas teorizações do sociólogo relativas à presente pesquisa é o fato de que, para a profissão de oficial naval ser bem executada, havia a necessidade de conciliar funções que não eram muito afins.

No caso da formação inicial de professores, as preocupações que baseiam nosso estudo orbitam justamente na necessidade dos novos professores compreenderem a importância de trabalhar os conteúdos programáticos a partir de uma perspectiva inclusiva, abrangendo também os estudantes público-alvo da educação especial.

Nossas reflexões confluem para a constatação de que, diferente do contexto estudado por Elias (2006), não estamos diante do surgimento de novas necessidades ou novas profissões no contexto educacional. Pelo contrário, tais demandas sempre estiveram presentes no bojo das mais diferentes sociedades, mas foi somente a partir do final do século XX, com o advento de importantes mobilizações sociais e a realização de eventos nacionais e internacionais, que se passou a buscar maneiras de não deixar relegado à exclusão esse alunado.

Estamos sim diante de um processo de constituição profissional docente que tem por característica sua inconclusão e seu inacabamento. É um processo constitutivo ao longo do percurso e que precisa ser avaliado e reavaliado constantemente. A seara da formação inicial de professores, por sua vez, simboliza um ambiente crucial para o desenvolvimento de tais reflexões.

Nossa pesquisa, por estar centrada justamente neste período formativo, preocupa-se com a constituição desses novos profissionais da educação, desses novos professores e, por conseguinte, com a concepção de educação inclusiva que está sendo construída.

Além disso, assim como Elias (2006), não estamos preocupados com as ações individuais de cada acadêmico ou cada professor, mas estamos olhando para o processo formativo e profissional buscando enfatizar as interdependências entre seus diferentes atores.

Nesta direção, é importante destacar que Elias (1994a), ao apontar para a interdependência entre indivíduo e sociedade, salienta que não podemos considerar as ações sociais como ações individuais, já que o indivíduo tem sempre a necessidade de estar constituído numa rede de relações. Por essa razão, concordamos com Costa (2017) quando destaca que a sociologia eliasiana se transforma em uma sociogênese, atuando diretamente na constituição da psicogênese dos indivíduos.

Esses conceitos de Elias perpassam as discussões contidas na obra *O processo Civilizador* (1990), em que Norbert Elias discute as alterações da história dos costumes e como os indivíduos as percebiam.

Podemos entender que os dois conceitos ocorrem reciprocamente nos processos históricos de longa duração:

A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa "civilização". Por efeito de uma "lei sociogenética" básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história (ELIAS, 1990, p. 15).

Por assim dizer, podemos compreender o conceito de sociogênese como as diversas alterações que acontecem nas estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos. O conceito de psicogênese, por sua vez, diz respeito às transformações, em longo prazo, nas condutas e estruturação de personalidade dos sujeitos.

Destacamos, pois, tais conceitos de Elias (1990) porque pesquisar a educação especial numa perspectiva inclusiva significa investigar tanto as mudanças na figuração escolar, quanto as alterações de atuação e atitude do corpo docente. Tais transformações, ainda que vagarosas, estão diretamente relacionadas com o campo de formação de professores.

Delineado o contexto acima, destacamos nossa compreensão de que a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial não é dada de maneira instantânea ou imediata, pelo contrário, partimos da concepção de que é um processo, sociogenético, longo, e que depende da ação conjunta e interdisciplinar de diferentes agentes sociais e escolares.

Buscando em Norbert Elias suas reflexões acerca dos **processos sociais**, concordamos com o autor quando destaca que estes são diferentes dos processos biológicos de evolução e se configuram como “transformações amplas, contínuas, de longa duração” (ELIAS, 2006, p. 27) e são reversíveis. Segundo o autor, tais transformações são inerentemente bipolares, podendo pender para direções opostas, independentemente do julgamento de quem as observa caracterizá-las como boas ou ruins.

O autor determina alguns pares conceituais que auxiliam na determinação e investigação dos processos sociais, como integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio; enfatizando que há sempre a possibilidade de algumas das direções tornar-se dominante.

Nesta contenda, podemos dizer que o processo de inclusão em curso tem pendido em direção contrária à segregação e integração – estágios históricos da escolarização que consideramos como entraves para a inclusão escolar dos estudantes PAEE. Desafortunadamente, não são muitos os dispositivos que impedem uma total reversão dessa direção¹³. Por isso, são fundamentais todas as forças que contribuem para construção de uma educação especial na perspectiva inclusiva.

¹³ Observamos em 2020 uma tentativa de retroceder no processo de inclusão dos estudantes PAEE com o Decreto 10.502/2020 do Governo Federal.

Os processos sociais, entendidos tais como nas teorizações de Elias (2006), são inseparáveis dos seres humanos singulares, mas igualmente também são absolutamente independentes dos seres humanos. O autor enfatiza esse paradoxo no sentido de mostrar que, apesar de indissociáveis dos indivíduos, nenhum ser humano específico representa o começo de um processo ou tem a capacidade de determinar seu direcionamento. Por outro lado, a independência dos processos sociais se baseia “na vida em comum de uma pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros e que agem uns com os outros ou uns contra os outros” (ELIAS, 2006, p. 31).

Esse caráter dúbio dos processos sociais também está presente na nossa concepção de formação para uma educação inclusiva, pois acreditamos ser um processo que não depende isoladamente das ofertas de disciplina, das práticas dos docentes universitários ou da postura dos acadêmicos frente à sua formação, mas de todos estes aspectos existindo e agindo de maneira interdependente e compenetrada.

Num último movimento teórico de aproximação com as teorias eliasianas, destacamos o conceito de conhecimento. Tendo em mente que estamos investigando os processos formativos docentes no âmbito das licenciaturas e a produção de conhecimentos para a constituição de uma educação inclusiva, apoiamo-nos em Elias, novamente, a fim de delinear as noções de conhecimento que permeiam a nossa pesquisa.

Em uma de suas obras,¹⁴ Norbert Elias (1994b) discute a representação simbólica dos processos e enfatiza que o estudo dos processos sociais requer a formulação simbólica da realidade. Para entender melhor a ideia de representação simbólica, o autor toma como exemplo o mapa de uma cidade. Neste caso, os elementos sociais da cidade (ruas, casas, praças) são elementos realmente existentes, ao passo que o mapa emerge enquanto representação simbólica desta realidade.

Outro exemplo de representação simbólica apontado pelo autor são as línguas e idiomas. Nas teorizações do sociólogo, os idiomas podem ser entendidos como uma gama de padrões sonoros que, no interior de uma mesma sociedade, são

¹⁴ Teoria Simbólica (1994).

reconhecidos e têm o mesmo sentido para todos, possibilitando assim a comunicação entre os membros. Em outras palavras, as representações simbólicas podem ser concebidas como o conhecimento que é produzido sobre uma dada realidade e pode, por isso, ser transmitido de uma geração para a outra (ELIAS, 1994).

Norbert Elias (1994b) nos ajuda a compreender que sem a definição de um símbolo comum para os objetos que compõem a realidade a comunicação sobre eles seria impossibilitada. O que está sendo discutido, como plano de fundo nessas teorizações do autor é o conhecimento que é partilhado por meio de signos para designar experiências comuns ou os constituintes da realidade. Essa característica de comunicação por símbolos é apontada pelo autor como uma das singularidades da humanidade e uma das condições para o crescimento do conhecimento.

Para concebermos a noção da representação simbólica dos processos, Elias (1994) destaca que a antítese bipolar colocada entre conceitos como "natureza e cultura", "corpo e mente", "sujeito e objeto" devem ser ignoradas. O autor defende essa ideia sob o argumento de que há uma relação muito estreita entre os produtos sociais e as sociedades que os originam e, além disso, a predisposição biológica da aprendizagem é complementada pela construção social dos conhecimentos.

Outra contribuição interessante dessas formulações eliasianas é a crítica feita às teorias que seguem o modelo sujeito-objeto, ou seja, tomam uma pessoa singular como ponto de partida para a descoberta de respostas de questões pontuais. Na concepção de Elias (1994b), esse processo sempre será visto como coletivo, possível somente por conta do acúmulo de experiências de muitas pessoas.

Criticando o modelo sujeito-objeto, Elias (1994b) enfatiza que já está enraizado como força do hábito as pessoas conceberem a ideia de que as respostas para determinados assuntos/temáticas tenham um início. Segundo ele, "o crescimento da língua, tal como o do conhecimento, é um processo contínuo sem rupturas absolutas" (ELIAS, 1994b, p. 8).

Ademais, na concepção de Elias (1994b) linguagem, conhecimento e memória constituem o mesmo **complexo de conhecimento**. São expressões sonoras

inseparáveis e que, apesar de exercerem funções diferentes, correspondem à mesma coisa. Nas palavras do autor:

A tendência a tratar as diferentes funções do mesmo complexo de conhecimento como se fossem objectos com existências separadas e independentes foi abandonada neste texto. Aqui as diferentes funções de um mesmo processo de conhecimento não são tratadas como se fossem substancialmente diferentes. Pelo contrário, elas são tratadas como o que são, como **funções diferentes de um complexo de conhecimento substancialmente idêntico** (ELIAS, 1994b, p. 12-13, grifo nosso).

Segundo Sampaio e Galian (2016), essa compreensão leva ao entendimento do conhecimento enquanto uma “figura rendilhada” de fios que, ao se juntar, se entrelaçar e se afastar, num movimento contínuo e repetido, não existe um início ou um ponto zero. Configura-se, portanto, como uma estrutura que tem a **interdependência** como princípio.

Elias (1994b) ainda enfatiza a importância da questão como pontapé inicial para o desenvolvimento de novos conhecimentos, indicando como podem se configurar também como um indicador do limite de conhecimento de um grupo social.

Por fim, o autor reitera o caráter coletivo do processo de desenvolvimento do conhecimento destacando que as sociedades atuais, dada a consolidação das instituições e das profissões científicas, produzem mais conhecimento que aquelas desenvolvidas em contextos pré-científicos. Por assim dizer, a produção de conhecimento não depende unicamente de um indivíduo isolado, mas tem muita influência do período social que se insere.

Corroborando essa ideia, aponta para a transmissão intergeracional de experiências que, principalmente pela linguagem, podem ser transmitidas em longas linhas de geração, de modo que, “os depósitos de experiências anteriores podem ser reforçados, bloqueados e, tanto quanto sabemos, talvez mesmo extintos pelos depósitos de gerações posteriores” (ELIAS, 1994b, p. 16).

Delineado o referido contexto, tomamos a responsabilidade de investigar a produção de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva na figuração específica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mais detidamente no campus Goiabeiras. **Considerando que nesta figuração, assim como nas demais, as relações tendem a se caracterizar como cadeias cada vez mais complexas,**

colocamo-nos a refletir sobre as condições sociais da produção de conhecimentos, isto é, para que aprendemos e ensinamos determinados conteúdos? A quem interessa essa produção de conhecimentos? Por que é importante o ensino-aprendizado dos conteúdos relacionados ao campo da educação especial inclusiva e da diversidade na formação inicial?

No que se refere à presente pesquisa, particularmente, o histórico da educação inclusiva no Brasil responde por si próprio tais questões e o atual contexto desse alunado reforça a necessidade de, antes da busca por respostas, colocarmos em evidência os assuntos relativos à educação especial inclusiva e trazer para o âmbito da formação inicial – dada sua importância para a formação profissional – esses questionamentos. Além disso, a tarefa de fazer do ambiente escolar um lugar inclusivo para todos os estudantes e um ambiente que explore as potencialidades de todos os estudantes, não se atendo somente às suas dificuldades, só será alcançada se começada hoje e tomada enquanto responsabilidade social.

Norbert Elias, considerado como pertencente à segunda geração dos grandes sociólogos alemães foi um autor à frente do seu tempo que desenvolveu estudos e formulações teóricas que ampliaram o escopo de análise dos processos sociais. Conforme destacamos neste capítulo, as noções teórico-metodológicas do autor dialogam com uma multiplicidade de assuntos, além de ter muita sinergia com a nossa pesquisa. Tendo isto posto, destacamos no item seguinte os caminhos metodológicos da pesquisa, tais como sua natureza, procedimentos de coleta de dados e campo empírico.

4 CAMINHO METODOLÓGICO: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

“Sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro”.

Gilberto Velho, 1978, p. 127.

Para iniciar os debates neste capítulo achamos conveniente retomar o questionamento realizado por Campos (2009) quando indaga: “Para que serve a pesquisa em educação?”.

A pesquisa em educação possibilita a análise de diferentes problemáticas que envolvem o campo, por meio de diferentes lentes e métodos científicos. Nesta direção, Campos (2009) nos alerta para o fato de a pesquisa em educação, de um modo geral, não estar isolada da sociedade. Assim como as demais atividades humanas, está sujeita a constrangimentos, influências e limitações como qualquer outro ramo de atuação.

Neste ínterim, as pesquisas em educação, antes de serem um compilado de respostas prontas ou um pacote de soluções para os problemas colocados, configuram-se como elementos importantes a serem levados em consideração na tomada de decisões e se constituem como “a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa” (CAMPOS, 2009, p. 282).

Destacamos, pois, as inferências de Campos (2009) no sentido de enfatizar a importância das pesquisas em educação, mas não somente no que tange aos seus resultados, mas também no que se refere aos procedimentos e métodos de elaboração da pesquisa, uma vez que também contribuem para o campo de pesquisa e para o desenvolvimento de novos estudos na área.

Isto posto, sinalizamos que compreendemos por caminhos metodológicos as ações teóricas e práticas traçadas para atingir determinado objetivo. Neste sentido, concordamos com Michel (2015) ao enfatizar que “enquanto a pesquisa se propõe a

captar e entender a realidade, a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se chegar a ela, através da pesquisa científica” (MICHEL, 2015, p. 34).

É a partir dessa compreensão que, neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos, os procedimentos de coleta de dados e o campo empírico adotados para realização desta investigação.

4.1. O DELINEAMENTO E A NATUREZA DA PESQUISA

Em diálogo com a literatura revisada, observamos que a formação inicial de professores se configura como etapa imprescindível para construção de saberes relativos à profissão docente, ainda que não seja sua única fonte.

Considerando que a formação docente, assim como o processo de inclusão escolar, consiste em um campo inacabado e sempre em construção, colocamo-nos a refletir acerca da formação inicial de professores na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), investigando os cursos presenciais de licenciatura, campus Goiabeiras.

Dessa maneira, tem-se como questão principal deste trabalho a seguinte pergunta:

O processo de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFES possibilita a construção de conhecimentos e saberes para uma educação especial inclusiva?

Para compreensão dos processos de construção de conhecimento relativos à educação especial numa perspectiva inclusiva no âmbito dos cursos de formação inicial da UFES, propõe-se a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa.

De acordo com Michel (2015), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação entre o pesquisador e a temática pesquisada, que o cotidiano das práticas é igualmente fonte para obtenção dos dados e que a vida social é demasiado complexa para ser reduzida a quantificações e somente representações numéricas.

Por assim dizer, essa natureza de pesquisa permite destacar a perspectiva dos participantes envolvidos no sistema social estudado (neste caso, o contexto de formação inicial de professores da UFES) e está muito mais preocupada com o processo que com o resultado. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa tem por finalidade “explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em estudo” (MICHEL, 2015, p. 40).

Uma vez definida a natureza da pesquisa, destacamos que para alcançar os objetivos traçados, adotamos o **estudo de caso** para o delineamento das nossas investigações. Conforme salienta André (2005), os estudos de caso aparecem nas metodologias das pesquisas em educação por volta da década de 60 e 70, tanto que em 1975, foi realizada em Cambridge, na Inglaterra, a conferência intitulada “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”, marcando definitivamente a introdução desse tipo de pesquisa na área da educação (ANDRÉ, 2005).

A autora destaca, porém, que os estudos de caso naquela época apresentavam, em sua maioria, uma abordagem pré-experimental, isto é, eram utilizados como fase preparatória, levantando informações para uma pesquisa posterior. Entretanto, considerar os estudos de caso dessa maneira vai contra os princípios das abordagens da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005).

Segundo Gil (1989) as pesquisas com o delineamento do tipo estudo de caso se fundamentam “na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo [...]” (GIL, 1989, p. 79). Em outras palavras, a partir dos estudos de caso, tomados como amostra de um universo temático, é possível tecer reflexões da dimensão pesquisada como um todo.

Acerca dos cuidados necessários ao se adotar as pesquisas do tipo estudo de caso, Gil (1989) aponta que é necessário bastante estudo e precaução ao escolher a unidade a ser estudada, já que, se muito anormal em relação às demais, conduziria a generalizações e conclusões completamente equivocadas.

Ao rever diferentes teorizações acerca das pesquisas do tipo estudo de caso, André (2005) destaca que os estudos de caso possuem um valor em si mesmo, não podendo, por essa razão, ser utilizados como estudos pré-experimentais. Por assim dizer, os estudos de caso não são um método específico de pesquisa, “mas uma forma particular de estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 16).

Destacadas tais considerações, tomamos a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especificamente o campus Goiabeiras, enquanto unidade do campo da formação docente. Este campus da instituição conta com 17 cursos de licenciatura (das quais analisamos todas) e é constituído de diferentes sujeitos. Por essa razão, este campus foi utilizado como nosso campo empírico para estudo de caso a fim de desvelar evidências do processo de formação de professores para uma educação especial inclusiva. Se a legislação, assim como a literatura, aponta para a necessidade de inclusão socioeducacional dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), torna-se imperativo que o *lócus* formativo docente também o faça.

Delineado o seguinte quadro teórico-metodológico, enfatizamos que esta pesquisa apresenta quatro fases principais (Quadro 1).

Quadro 1 - Fases e procedimentos da pesquisa

FASE	PROCEDIMENTOS
1	Levantamento bibliográfico sobre a temática
2	Análise documental dos marcos legais, PPC, matrizes curriculares e planos de ensino
3	Produção dos dados com os questionários e as entrevistas
4	Organização e análise dos dados

Fonte: Elaborado pelo autor (LEITE, 2022).

Minayo (2009) destaca que a pesquisa qualitativa possui três etapas principais, quais sejam, **a fase exploratória** que, na nossa pesquisa corresponde à fase 1; **a fase do trabalho de campo**, aqui equivalente às fases 2 e 3; e **análise do material empírico e documental**, sendo correlata a fase 4 da nossa pesquisa. Esta última etapa é subdividida, conforme a autora, em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados, (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Insta ressaltar que essas etapas não são realizadas de maneira estritamente separadas, apresentando permanências durante todo o processo de pesquisa. Tomando isto em consideração, apresentamos nos itens que se seguem as pormenorizações dos nossos objetivos.

4.1.1. Os objetivos da pesquisa

Destacada a natureza, destacamos como objetivo geral da pesquisa analisar a construção de conhecimentos, relativos à educação especial inclusiva, produzidos na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras.

Em busca de caminhos mais específicos no delineamento desse objetivo, destacamos que foi também nosso interesse:

- 1- Compreender como a temática da **educação especial inclusiva** é delineada nos marcos legais que orientam as prescrições curriculares para a formação inicial de professores, no ensino superior no Brasil.

Para esse objetivo, buscamos investigar, por meio de análise documental, as Resoluções que definem as Diretrizes de formação de professores no país. Partimos do pressuposto de que compreender os documentos que antecedem e orientam a formação docente, em nível nacional, é requisito para compreender os movimentos didático-pedagógicos no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES). Fizemos uma análise desses documentos a fim de identificar a concepção de educação especial presente e o teor das orientações para os cursos de formação inicial.

- 2- Analisar as proposições curriculares dos cursos de licenciatura do campus Goiabeiras, a partir do currículo vigente (2018), focalizando as concepções de conhecimento, relativos à educação especial inclusiva, subjacentes às condições de oferta e organização curricular.

Neste universo, investigamos os Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) das licenciaturas do campus, observando as matrizes curriculares e verificando a presença de disciplinas correlatas à educação especial inclusiva. Uma vez identificadas as disciplinas, analisamos suas ementas e alguns planos de ensino (de algumas delas). O objetivo foi observar como a educação especial inclusiva é abordada e suas possíveis reverberações na formação inicial docente e no perfil do estudante egresso.

Ao analisar os PPC dos cursos, observamos aspectos como: a quantidade de disciplinas ofertadas, seu caráter obrigatório ou optativo, suas ementas, a carga horária prevista (problematizando o tempo suficiente para os debates propostos), o ano de atualização desses documentos dentre outros aspectos caros à temática investigativa.

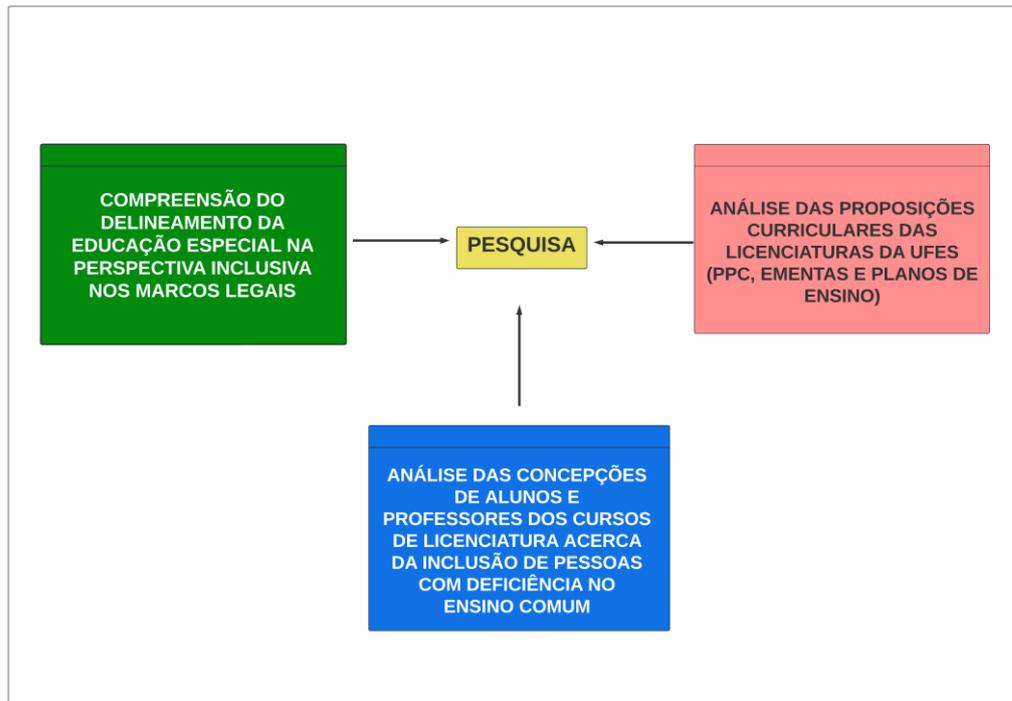
- 3- Analisar as concepções de alunos e professores, dos cursos de licenciatura, sobre educação especial inclusiva, sobre o processo de formação inicial de professores e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum.

Para tanto, destacamos como sujeitos desse universo investigativo, acadêmicos dos cursos presenciais de licenciatura do campus de Goiabeiras e docentes que ministram disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva.

A fim de captar as concepções dos estudantes, aplicamos questionários (93 participantes) por meio da plataforma da própria Universidade, “Enquetes UFES”, e divulgamos via e-mail institucional. Com os docentes, **entrevistamos três professores** inseridos diretamente no processo de ensino-aprendizagem relacionado à temática no campus.

Com esse movimento, acreditamos que estamos contribuindo para trazer a responsabilidade formativa, num viés inclusivo, para o bojo dos cursos de formação inicial, não deixando somente para os programas e cursos de formação continuada. Por assim dizer, esquematizamos os objetivos específicos da pesquisa a seguir (Figura 3).

Figura 3 - Universos investigativos da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (LEITE, 2022).

4.1.2. Campo empírico: contextualizando a Universidade Federal do Espírito Santo e o campus de Goiabeiras

O contexto de industrialização e urbanização que predominava no Brasil e também no Espírito Santo na década de 1950 impulsionou o então governador do estado, Jones dos Santos Neves – muito sintonizado com a política de Getúlio Vargas – a levantar a bandeira da educação, visando à preparação de profissionais para atuar na nova frente econômico-industrial. Durante a sua gestão, foram criadas diversas faculdades isoladas, mas seu objetivo sempre foi a construção de uma Universidade que atuasse nas mais diferentes áreas do ensino, portanto, em 1954, inaugura a Universidade do Espírito Santo, como foi denominada à época (UFES, 2014¹⁵).

O site oficial da instituição destaca que a Universidade do Espírito Santo, naquele período localizada no centro da capital Vitória, reunia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Escola de Medicina, a Faculdade de Odontologia, a Escola de

¹⁵ Livro UFES 60 anos, organizado pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 2014.

Química Industrial e Farmácia, a Escola Politécnica, a Escola de Música e a Escola de Belas Artes. Na década de 1960 a gestão da Universidade, representada pelo então reitor Alaor Queiroz de Araújo, conseguiu a desapropriação do terreno para realocar as atividades acadêmicas de modo a reunir todos esses cursos num campus único, o campus de Goiabeiras.

Os primeiros cinco anos da Universidade foram marcados por muita instabilidade e dificuldades consideráveis, que iam desde instalações precárias à situação funcional dos docentes. Dado este quadro, a transferência para o Sistema Federal de Ensino emergia enquanto alternativa mais viável. Entretanto, tal processo foi muito demorado e penoso, acontecendo somente em 1961, com a assinatura do então presidente Juscelino Kubitschek. Foi também na década de 60 – precisamente em 1965 – que, juntamente com todas as demais instituições de Ensino Superior do país mantidas pelo Governo Federal, a Universidade do Espírito Santo passou a ser denominada de universidade federal (UFES, 2014).

Atualmente, segundo informações do site da Universidade, a UFES possui quatro campi universitários, divididos em três municípios capixabas, a saber, campus de Goiabeiras e Maruípe, em Vitória, um campus em São Mateus (no norte do estado) e outro em Alegre (sul do ES). Distribuídos nesses campi, são ofertados 103 cursos de graduação, 62 cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e 32 de doutorado.

Atuando sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UFES presta inúmeros serviços à comunidade, tais como serviços da área de saúde, por meio do Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM), e serviços de cultura e lazer, como teatro, cinema, galerias de arte, museus, centro de ensino de idiomas, biblioteca, planetário, ginásio poliesportivo dentre outros.

Esta pesquisa tem como *locus* investigativo o campus de Goiabeiras (Figura 3), localizado em Vitória, que conta com sete Centros de Ensino.

Figura 4 - Mapa do campus Goiabeiras/UFES e respectivos Centros de Ensino



Fonte: Pró-reitoria de Graduação - Prograd/UFES (2021). Disponível em: [Mapa_UFES.pdf](#)

Os Centros de Ensino são identificados na figura por ordem alfabética de modo que “A” representa o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); “B”, Centro de Artes (CAR); “C”, Centro de Ciências Exatas (CCE); “D”, Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN); “E”, Centro de Educação (CE); “F”, Centro Tecnológico (CT) e “G”, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE).

No que se refere aos cursos de licenciatura e pedagogia, objetos da nossa pesquisa, são ao todo 17 cursos presenciais neste campus, conforme ilustrado a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Cursos de formação inicial docente no campus de Goiabeiras

CAMPUS	CENTRO	CURSO
Goiabeiras	Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	Educação Física - Licenciatura
Goiabeiras	Centro de Artes (CAR)	Artes Visuais
		Música - Licenciatura
Goiabeiras	Centro de Ciências Exatas (CCE)	Física
		Química - Licenciatura
		Matemática - Licenciatura
Goiabeiras	Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN)	Ciências Biológicas - Licenciatura
		Ciências Sociais - Licenciatura

		Filosofia - Licenciatura
		Geografia - Licenciatura
		História - Licenciatura
		Letras Português - Licenciatura
		Letras Inglês - Licenciatura
		Letras Neo-Latinas - Licenciaturas
		Letras Português-espanhol
		Letras Português-francês
		Letras Português-italiano
Goiabeiras	Centro de Educação	licenciatura Plena em Educação do Campo
		Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pró-Reitoria de Graduação/UFES (LEITE, 2022).

Destacados tais cursos, reiteramos nosso objetivo de proceder uma **análise documental** sobre seus Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) e matrizes curriculares.

Devemos ressaltar que a UFES é a única universidade pública do Espírito Santo que, diferentemente da maioria das demais unidades federativas do Brasil, o estado não possui uma universidade estadual. Por essa razão, consideramos que a UFES representa um *lócus* privilegiado para a formação docente no estado, o que justifica também o nosso interesse investigativo.

4.1.3. Delineamento dos objetivos e dos procedimentos para produção de dados

Nesta esteira metodológica, destacamos que no primeiro e no segundo movimento investigativo da nossa pesquisa, a fim de atender aos dois primeiros objetivos específicos, realizamos **análises documentais de caráter exploratórias**. Conforme destaca Michel (2015), tais análises têm como objetivo realizar consultas a documentos e registros que fazem parte ou não do objeto estudado, auxiliando

assim no levantamento de informações sobre a temática e, a partir delas, ensaiar generalizações. Configurando-se como uma técnica de observação indireta, seu intuito é angariar dados que auxiliarão no entendimento do problema.

Nossas fontes documentais para este estudo são conhecidas, públicas e estão disponíveis na íntegra, no site oficial do Ministério da Educação (MEC) e nos sites dos cursos de licenciatura da UFES. Por meio da análise exploratória desses documentos buscamos evidências do processo formativo para com a educação especial inclusiva e tecemos reflexões acerca das reverberações dessas diretrizes na formação docente.

Vislumbrando ao atendimento do terceiro objetivo específico estipulado na pesquisa, qual seja, analisar as concepções de alunos e professores, dos cursos de licenciatura, sobre educação especial inclusiva e acerca do seu próprio movimento formativo, **utilizamos como procedimentos para coleta de dados a aplicação de questionários (com alunos) e a realização de entrevistas (com professores).**

A fim de conhecer as perspectivas dos estudantes de licenciatura do campus de Goiabeiras relativas à temática, optamos pela aplicação de questionários que, conforme destaca Michel (2015), configuram-se como uma técnica de observação direta extensiva. Dessa forma, preenchidos sem a presença do pesquisador e no formato on-line, entendemos que os questionários nos ajudaram a ampliar o escopo de participação na pesquisa.

Os questionários foram elaborados por meio da plataforma de inquéritos da própria universidade, intitulada “Enquetes UFES”, que faz uso do software livre *Lime Survey*. Durante a elaboração, pensamos em questões abertas e fechadas que captassem a compreensão dos estudantes de licenciatura do campus acerca de temas relacionados ao eixo da educação especial inclusiva, para então analisar em que medida a oferta formativa contribuiu para a construção desses saberes durante o curso de formação inicial de professores.

Com 18 questões, elaboradas tendo como base a literatura levantada e as reuniões de orientação, os questionários foram divulgados via e-mail institucional da universidade para os cursos selecionados: todas as licenciaturas do campus

Goiabeiras, independentemente do turno de ensino; e ficaram disponíveis para preenchimento durante um mês. Decorrido tal período, obtivemos um total de 283 respostas, sendo que destas, 190 estavam parcialmente preenchidas, e 93 respondidas por completo. **A fim de apresentar um panorama conciso nas nossas análises, consideramos apenas os questionários completos (93 respostas).**

Paralelamente, enquanto os questionários ficaram disponíveis recebendo as respostas dos licenciandos, listamos dez professores que ministram aulas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva para as licenciaturas no campus. Entramos em contato, via e-mail institucional, apresentando a pesquisa e convidando para uma entrevista, disponibilizando diferentes horários num intervalo de duas semanas. Com este movimento, conseguimos o interesse de participação de três docentes, os quais entrevistamos.

A docente 01 tem graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, e ministra a disciplina de LIBRAS. O Docente 02 é formado em Pedagogia e possui Mestrado e Doutorado em Educação. Ministra geralmente as disciplinas de Educação Especial, Educação e Inclusão, Educação e Diversidade etc. Já a Docente 03 possui graduação e Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação, ministrando também as disciplinas de Educação Especial, Educação e Inclusão, Educação e Diversidade etc. para as diferentes licenciaturas do campus.

O formulário do questionário on-line (que pode ser observado no Apêndice B) contempla questões abertas e fechadas, além de ter sido acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice D – e nota explicativa acerca da justificativa da pesquisa.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com os docentes das disciplinas correlatas ao eixo da educação inclusiva, e tiveram caráter semiestruturado. Optamos por esse tipo de entrevista pois acreditamos que proporcionam maior liberdade para o entrevistador expandir o espectro de cada questão, deslocando-as para as direções que considere mais caras à pesquisa (MICHEL, 2015). O roteiro das entrevistas para os professores é apresentado no Apêndice C. Em decorrência do contexto de pandemia por SARS-CoV-2 (popularmente, covid-19), a realização

das entrevistas com os professores se deu de maneira remota, via plataforma do *Google Meet*.

4.1.4. A análise dos dados

Uma vez produzidos, os dados foram analisados por meio da combinação entre algumas questões, buscando associar as respostas de docentes e discentes, emergidas nos questionários e nas entrevistas.

Além disso, olhamos para os dados a partir das lentes eliasianas, vislumbrando compreender as interrelações entre os processos de ensinar e aprender, no âmbito dos cursos de licenciatura, relacionados aos conhecimentos e saberes da educação especial inclusiva.

5 DIRETRIZES QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL E NA UFES

Num movimento de atendimento ao primeiro objetivo da nossa pesquisa, qual seja, o de compreender como a temática educação especial na perspectiva inclusiva é delineada nos marcos legais orientadores dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, realizamos, num primeiro momento, análises sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/1996); as Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2002 (Resolução CNE/CP 01/2002) e as Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015), bem como sobre os pareceres que precederam suas definições (Parecer CNE/CP 21/2001 e 009/2001; Parecer CNE/CP 002/2015). Num segundo momento deste capítulo, fazemos uma análise dos documentos internos da universidade a fim de compreender como tais orientações, em nível nacional, são assimiladas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Realizando atentas análises nesses documentos, buscamos entender qual a concepção de educação especial emerge enquanto pano de fundo nas discussões apresentadas e se a formação docente para o contexto inclusivo é uma preocupação presente. Olhamos para tais marcos legais perguntando-nos, por exemplo: **Quais são as orientações didático-pedagógicas relativas à temática para que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os respectivos cursos de licenciatura construam junto aos professores em formação? Seria tal orientação para uma educação especial inclusiva ou exclusiva?**

Olhando, então, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e buscando evidências de orientações para uma formação docente inclinada à educação especial inclusiva, deparamo-nos com o Art. 59 que define os direitos a serem assegurados aos estudantes da educação especial e determina, no inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar a presença de

“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Tem-se, neste trecho, uma das primeiras evidências de como deve ser o processo formativo para atuação com os estudantes PAEE. Existe também uma evidência de como a educação especial era enxergada no momento da elaboração do texto, caracterizada pela orientação para **integração** desse público nas classes comuns, o que não significava, necessariamente, sua inclusão.

Quando analisamos as Diretrizes Nacionais para a formação de professores de 2002 - a primeira orientação para os cursos de formação de professores pós LDBEN - percebemos que seu objetivo foi atender às suas determinações, tendo a Lei de 1996 como um espelho para suas definições.

A correlação é tanta que no item 3.2.8 do Parecer CNE/CP 9/2001, que precedeu a definição da Diretriz de 2002, tem-se uma orientação para a construção e o encaminhamento para classes especiais, da mesma maneira como no referido trecho da LDBEN.

No âmbito da **deficiência mental**, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de **classes especiais**, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, **os professores devam preparar-se para tratar dessa questão**" (BRASIL, 2001).

Observamos, então, que a legislação aponta para a necessidade dos professores construírem esse conhecimento (mesmo que ainda numa concepção integracionista), mas não delinea os caminhos, ficando a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de suas diretrizes, definir ou delegar para as universidades e faculdades de ensino superior, como isso se encaixa na estrutura curricular.

Neste sentido, no Art. 6 desta diretriz (Diretrizes Nacionais para a formação de professores de 2002), são definidos os aspectos que devem ser considerados na construção dos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) dos cursos. No 3º Parágrafo deste artigo é estabelecido que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, **propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo**, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL, 2002).

E complementa, no inciso II, especificando a necessidade de estudos e **“conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Ou seja, as Diretrizes de 2002 apontam que, ainda no momento de elaboração do PPC, documento que orienta os cursos de graduação, a construção de conhecimentos relativos à educação especial, por parte dos licenciandos, deve estar presente.

No caso das diretrizes de 2002, percebemos certa autonomia dada às Instituições de Ensino Superior (IES) quando prevê, no Art. 10, que

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, **serão de competência da instituição de ensino**, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (BRASIL, 2002, grifo nosso).

É cabível, portanto, questionarmos qual a lógica que emerge enquanto plano de fundo da decisão de deixar à cargo da própria instituição de ensino a seleção e o ordenamento dos conhecimentos que farão parte da grade curricular. Estamos apontando para o fato de que as escolhas políticas dos gestores da instituição e dos coordenadores de curso (no caso de IES privadas), e dos componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE¹⁶) (para instituições públicas) podem influenciar diretamente na construção de um PPC que ignore a importância da construção de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva, por não considerá-los um saber primordial para os futuros professores.

Em seus estudos sobre a formação inicial de professores e educação especial, Michels (2005, p. 259) levanta questionamentos que corroboram essa reflexão,

¹⁶ O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do curso.

mostrando como a escola, e no caso da nossa pesquisa, a Instituição de Ensino Superior (IES), se configura como “[...] espaços onde se seleciona e organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época”. Neste sentido, essas instituições sociais privilegiam alguns saberes em detrimento de outros, “[...] em que os valores, normas e costumes respondem [...] aos interesses de grupos e classes dominantes” (MICHELS, 2005, p. 259).

Por assim dizer, podemos refletir: Quais impactos teriam na formação docente se pensássemos, com vistas na constituição de uma educação especial inclusiva, o estabelecimento de parâmetros obrigatórios nos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) para todos os cursos de formação docente? Além disso, quais os possíveis desdobramentos na educação se fosse estabelecida uma carga horária mínima para que esse conteúdo aparecesse na matriz curricular, assim como é estabelecido para o Estágio Supervisionado, por exemplo?

Em um movimento similar, analisamos o **Parecer 09/2001** que embasou a construção das diretrizes de 2002. No item dois deste documento são estabelecidas as diretrizes para a organização da matriz curricular. Discutem-se alguns eixos que devem ser contemplados pela formação e um deles é o que “articula a formação comum e a formação específica” (BRASIL, 2001). A discussão aqui é centrada na necessidade de ter a formação que é comum a todos os professores e conseguir, ao mesmo tempo, atrelá-la a especificidades do contexto escolar. Dito isto, é estabelecido que a organização curricular deve proporcionar debates, dentre outros, que incluam “crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais ou classes multisseriadas; **Educação especial** e Educação indígena”, ficando, novamente, a critério da instituição, escolher qual deles será contemplado pela matriz curricular.

Por trás de tais opções arbitrárias, essas decisões perpassam, dentre outras questões, pela lógica capitalista e mercadológica sob a qual a educação tem sido, há longo prazo, submetida. Conforme enfatiza Cabral, Silva e Silva (2016), a Teoria do Capital Humano¹⁷ apresenta estreita relação com a educação, pois parte do princípio de que a melhoria e o bem-estar das pessoas não depende, ao contrário de

¹⁷ A Teoria do Capital Humano tem estreita relação com os ideários meritocráticos.

outras teorias, de ferramentas, máquinas ou terra, mas sim do conhecimento. Um conhecimento maior, nessa concepção, significa maior produtividade e, conseqüentemente, ascensão social. O papel da escola seria, então, o de proporcionar aperfeiçoamento das habilidades, que são inatas, para conduzir ao enriquecimento intelectual (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016).

Sob as lentes de tal teoria, a educação passa a ser o fator determinante para explicar as diferenças de habilidades no campo do trabalho, as diferenças de produtividade e renda, assim como de mobilidade social. **No campo da formação de professores**, destacam os autores, as reverberações dessa lógica de pensamento também são percebidas, ora,

[...] a centralidade da ideologia neoliberal nas políticas de formação docente acaba por colocar a educação e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais a serviço das leis do mercado e de todas as conseqüências que esta regulação implica, especificamente: preparar indivíduos apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, do consumismo, da competitividade [...] (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 38, grifos nossos).

Considerando tal autonomia dada às IES e numa tentativa de aligeirar a formação e tornar os cursos mais atrativos para a população geral (estabelecendo uma relação de clientes), o conteúdo relacionado à educação especial pode aparecer na matriz curricular dos cursos como um apêndice, isto é, uma disciplina optativa, a distância, ou ainda, com uma carga horária muito pequena.

Numa perspectiva da ideologia neoliberal, que enxerga a escolarização enquanto meio para inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, a formação docente, por conseguinte, precisa também estar atrelada a essa lógica, sendo capaz de formar professores com habilidades voltadas para a produção, a concorrência e o consumo. Conforme destaca Cabral, Silva e Silva (2016, p. 40), “a formação docente é fortemente influenciada pela ideologia neoliberal, que mercantiliza a educação e torna o professor colaborador do domínio capitalista vigente”.

Neste contexto, podemos entender o porquê da educação especial (e também das demais modalidades da educação) aparecerem em segundo plano nas orientações para a formação docente, afinal, qual o grau de valoração é dado à educação especial inclusiva pelo mercado?

Voltando nossas análises para as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015), observamos que, assim como as de 2002, estavam pautadas na LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/96), estas estão ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apesar de ter sido aprovada somente em 2017 (Lei 13.415/2017¹⁸), começou a ser construída em 2015.

No Art. 5º de seu próprio texto a Diretriz de 2015 aponta para seu imbricamento com a BNCC e destaca que a formação deve conduzir ao egresso “à consolidação da **educação inclusiva** através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015).

Essa Diretriz estabelece que os centros de formação devem conceber a formação de professores visando atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além disso, a IES precisa apresentar, na construção dos cursos, relação entre o Plano Institucional, o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC).

No tocante à formação docente, é estabelecido no Art. 3º da Diretriz que a formação docente (inicial e continuada) destina-se à formação de profissionais para atuar em todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidades (educação especial, técnica, quilombola, indígena, do campo, a distância etc.) da educação. Desse modo, ficam definidos, no parágrafo 5º, os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o inciso II destaca como a formação docente deve ser concebida.

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Por assim dizer, é definido, logo no art. 6º, que o projeto para a formação de professores deve ser elaborado por meio de parceria entre a instituição formadora e

¹⁸ Esta lei foi responsável por alterar as leis 9.394/1996 (LDBEN), 11.494/2007 (FUNDEB), o Decreto-Lei 5.452/1943 e 237/1967 (CLT), além de revogar a lei 11.161/2005 (ensino da língua espanhola) e instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

o sistema de educação básica, por meio de fóruns, por exemplo, a fim de contemplar uma formação sólida, a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas dentre outros princípios. Neste prisma, o inciso V destaca que é necessário, ainda:

A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e **da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)** (BRASIL, 2015).

Têm-se nesses trechos destacados da diretriz alguns indicativos de como deve ser concebida a formação de professores, isto é, pautada no respeito à diversidade e à diferença. Observamos, então, que nesses marcos legais, **a educação especial encontra-se diluída na educação inclusiva, sem ter, portanto, orientações direcionadas para o trabalho docente com esse público.**

Conforme destacam diferentes autores (OLIVEIRA; ORLANDO, 2016; SOUZA, 2017; MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018), em se tratando da inserção de conteúdos relativos à educação especial inclusiva nos currículos de formação, existe uma prevalência do ensino-aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), muito por conta do Decreto 5.626/2005¹⁹. Todavia, é importante salientar que os estudantes surdos representam apenas uma parcela da educação especial.

Entendemos que, apesar de a educação especial não estar desvinculada da educação inclusiva, existe a necessidade de orientações mais direcionadas para esse alunado que, dentro da própria modalidade, é muito heterogêneo.

Falar de educação especial requer considerar que o grupo está longe de ser homogêneo, pois suas especificidades educacionais são diversas. Pensar a inclusão educacional de estudantes com deficiência física é diferente de pensar, por exemplo, daqueles com deficiência intelectual. Ainda neste sentido, quão diferentes precisam ser as orientações para trabalhar com estudantes com deficiência visual, autismo ou com altas habilidades/superdotação, por exemplo?

Estamos apontando para o fato de que existe uma diversidade de estudantes com demandas específicas que integram essa modalidade da educação e que, ainda que

¹⁹ Instituiu a educação dos estudantes surdos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e inclui a disciplina como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício no magistério.

não possa ser desconectada da educação inclusiva, percebemos uma carência de orientações legais mais pontuais.

Quais impactos teriam na formação e na escola comum se, nestas diretrizes, fossem dedicados artigos (ou capítulos) específicos para a modalidade da educação especial inclusiva?

Entendendo a presença cada vez maior desse alunado na escola comum (MENDES, 2006; MELETTI; RIBEIRO, 2014; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016), seria interessante, numa tentativa de direcionar os cursos para a construção de um currículo que subsidie os egressos para um trabalho mais inclusivo, pensar em orientações mais direcionadas?

Antes de respostas, nosso objetivo neste trabalho de pesquisa e nosso dever enquanto pesquisador é colocar essas questões em debate e apontar caminhos/utopias possíveis para uma educação especial mais inclusiva.

Neste sentido, buscamos analisar como as Instituições de Ensino Superior (IES), aqui entendidas enquanto instituições formadoras, recebem e implementam essas Diretrizes que são definidas em âmbito nacional. Para tanto, tomamos o contexto da formação de professores na UFES como campo empírico para observações e indagações, conforme apresentamos no subcapítulo seguinte.

5.1. O QUE DESVELAM OS PROJETOS POLÍTICO-CURRICULARES, AS EMENTAS E OS PLANOS DE ENSINO DAS LICENCIATURAS DA UFES, CAMPUS GOIABEIRAS.

Neste momento da pesquisa lançamos nossos olhares para os documentos oficiais que orientam a oferta de disciplinas nos cursos de formação inicial da UFES, campus Goiabeiras.

O nosso objetivo está pautado, justamente, na análise de tais documentos a partir de critérios como a quantidade de disciplinas ofertadas, seu caráter obrigatório ou

optativo, suas ementas, a carga horária prevista (problematizando o tempo suficiente para os debates propostos), o ano de atualização desses documentos dentre outros aspectos caros à temática investigativa.

Como procedimentos, observamos os Projetos Político-Curriculares (PPC) analisando os objetivos, a metodologia e o perfil do egresso (quando disponível) para, ao identificarmos as disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva, observarmos suas ementas e planos de ensino.

A partir disto, analisamos tais documentos observando como a educação especial inclusiva é abordada e suas possíveis reverberações na formação inicial docente e no perfil do estudante egresso.

O campus de Goiabeiras da UFES conta com sete Centros de Ensino, dos quais cinco ofertam cursos de licenciatura, quais sejam: Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Artes (CAr), Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Educação (CE). Realizamos, portanto, análises dos PPC das 17 licenciaturas que estão distribuídas nesses Centros de Ensino e apresentamos as observações acerca dos PPC, das Ementas e dos Planos de Ensino.

5.1.1. Projetos Político-Curriculares das licenciaturas/UFES

Acerca dos Projetos Político-Curriculares (PPC) dos cursos, encontramos a maioria disponível na página oficial dos cursos, via site da Universidade. Aqueles cursos cujo PPC não estava disponível para acesso, solicitamos via e-mail junto aos colegiados.

Observamos como aspecto comum a todos os documentos a estrutura, que traz o histórico do curso e as justificativas que legitimam sua existência no contexto da UFES e do Espírito Santo. Além disso, é comum aos documentos conter os objetivos (gerais e específicos) do curso, bem como a metodologia de ensino. Em adição, a estrutura curricular, ou seja, as disciplinas a serem cursadas e sua

distribuição ao longo dos períodos, também aparece em todos os documentos. O tópico “perfil do egresso”, que aborda as posturas esperadas para os profissionais formados no curso, foi observado com mais frequência nos PPC recentemente atualizados.

Acerca da atualização dos projetos, notamos que alguns cursos ainda estão em processo de atualização pós determinação das Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015). No quadro a seguir (Quadro 3), sistematizamos o ano de atualização de cada PPC disponível nos sites oficiais dos cursos de licenciatura da UFES.

Quadro 3 - Ano de atualização do PPC das licenciaturas UFES

CURSO	ANO DE ATUALIZAÇÃO
Artes Visuais	2019
Ciências Biológicas	2019
Ciências Sociais	2006
Educação do Campo	2019
Educação Física	2014
Filosofia	2007
Física	2019
Geografia	2018
História	2018
Letras Português	2006
Letras Inglês	2019
Letras Português-Espanhol	2009
Letras Português-Francês	2010
Letras Português-Italiano	2013
Matemática	2018
Música	2007
Pedagogia	2018
Química	2006

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Prograd/UFES (LEITE, 2022).

Destacamos o ano de atualização na intenção de evidenciar a partir de quais contextos esses documentos analisados foram elaborados e respaldar as reflexões aqui realizadas.

Entendemos que a atualização e publicização dos PPC deve ser tomada enquanto medida prioritária pela gestão dos cursos, a fim de assegurar uma formação contextualizada e pautada nas diretrizes curriculares vigentes.

Durante as análises dos PPC de alguns cursos, destacamos algumas evidências de como a coordenação/colegiado compreende a importância de construir com os licenciandos, conhecimentos relativos à uma educação especial inclusiva.

Ao olharmos para o Centro de Educação (CE), por exemplo, que conta com a oferta de dois cursos de formação de professores, quais sejam, Pedagogia e licenciatura em Educação do Campo, observamos muitas semelhanças entre seus PPC. No Projeto do curso de Pedagogia destacamos, de antemão, a posição política do curso em relação à educação especial inclusiva, ao enfatizar que:

No que diz respeito à **acessibilidade de todos os estudantes ao currículo**, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia prevê a **articulação com o Núcleo de Acessibilidade da UFES** e demais instâncias da UFES que colaboram **para atender às especificidades educativas dos estudantes com necessidades educacionais especiais**. Para isso, contamos com a aquisição de equipamentos como notebook, tablet e monitores ampliados (baixa visão) e com a atuação de intérpretes e tradutores de Libras (surdez) (PEDAGOGIA/UFES, 2018, grifos nosso).

Percebe-se, neste trecho, uma evidência de como o curso de Pedagogia concebe o processo inclusivo. É importante pensarmos que criar um contexto inclusivo para os graduandos é, num processo bilateral, contribuir para a formação de professores na perspectiva inclusiva. Discutir a educação especial inclusiva num espaço não-inclusivo para os seus pares pode ser entendido como uma contradição no percurso.

No curso de Educação do Campo, O PPC teve como principal ponto de partida as orientações da Resolução CNE/CP número 02, de 2015, com a garantia dos seguintes princípios: “a formação humana e a formação profissional como elementos indissociáveis; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; pertinência e relevância social; ética e sensibilidade afetiva e estética” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2015).

Assim como a Licenciatura em Pedagogia, o curso de Educação do Campo tem apoio do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NaUfes) para as questões envolvendo a acessibilidade.

Nesse sentido, o NAUFES discute com seu corpo docente a acessibilidade metodológica – a forma que os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional. Possui sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplia textos; software de ampliação de tela, lupas, régua de leitura; acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras; entre outros (PROJETO POLÍTICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2019).

Consideramos esse relacionamento mais estreito entre os dois cursos e o Núcleo de Acessibilidade como uma potente aliança em direção a uma formação mais inclusiva. Essa aproximação entre os cursos e o Núcleo pode, inclusive, se configurar como modelo para as demais licenciaturas do campus e até mesmo para a instituição.

Ademais, ainda sobre o Centro de Educação, é importante destacar que possui um núcleo de estudos, pesquisas e extensão voltado para a educação especial, o NEESP, e também dois programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa na área da educação especial na perspectiva inclusiva. Esses instrumentos são importantes para pensar e problematizar o acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes PAEE em todos os níveis de ensino.

O NaUfes, criado em 2011, tem o objetivo de coordenar e executar as ações, serviços e pesquisas que promovam a preservação dos direitos dos estudantes de graduação, pós-graduação e servidores que possuam algum tipo de deficiência no contexto universitário.

Outro destaque diz respeito ao curso de Ciências Biológicas. O Projeto Político-Curricular do curso foi construído de maneira participativa (ouvindo docentes e discentes do curso) e tendo por referência o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFES 2020-2029 (PDI), bem como outros documentos legais recentes que orientam a formação docente no Brasil, principalmente o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e a Resolução CNE/CP nº 1/2012 que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Isto posto, o ensino previsto pelo curso busca atingir os mesmos objetivos para o ensino estabelecidos pelo PDI da UFES, preocupando-se em proporcionar uma “[...] Formação com e para o respeito à diversidade e à pluralidade”, além de destacar como um dos principais objetivos do curso “[...] Potencializar a concepção de professor-pesquisador na área de ensino de ciências, como veículo de rupturas com posturas tradicionais de ensino-aprendizagem-avaliação e mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas (PROJETO POLÍTICO-CURRICULAR/CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFES, 2018).

Essas afirmações contidas no documento desvelam a concepção do curso frente à educação especial inclusiva, principalmente quando se corrobora, no perfil do egresso do curso, que o PPC pretende garantir a construção dos saberes que possibilitem que os profissionais sejam conscientes “de que há **diferentes formas de expressão**, e que essa mesma diversidade é constitutiva de discursos, comunidades e dos sujeitos inseridos ou não no ambiente escolar, devendo portanto, pautar a ação docente”, e ainda

Consciente da diversidade (étnico-racial, econômica, cultural, religiosa, política, de gênero, **das necessidades especiais**, dentre outras) do mundo e de seus sujeitos, comprometido em prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e ética, exercendo, assim, cidadania participativa e crítica e reforçando **o papel da escola enquanto responsável pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária** e sustentável (PROJETO POLÍTICO-CURRICULAR/CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFES, 2018).

Ainda que seja de conhecimento comum que o que está escrito no papel não necessariamente permeará as práxis cotidianas, destacamos que evidenciar tais posicionamentos políticos no PPC do curso configura-se como um grande indicativo de uma proposta formativa atrelada à constituição de uma educação especial inclusiva e à criação de *espaçostempos* não segregados na escola.

Neste sentido, concordamos com Michels (2005) quando aponta que a seleção dos conteúdos, por meio da organização curricular, representa uma visão ideológica sobre os diferentes grupos sociais. Assim, essa perpetuação ideológica chega às escolas por meio dos professores que “conscientes ou não, são formados dentro de uma determinada ideologia” (MICHELS, 2005, p. 261). Ou seja, se os professores também estão embrenhados neste contexto ideológico, refletir sobre qual é o modelo de formação de professores estabelecido torna-se exercício necessário.

Neste capítulo, fizemos tais observações pautadas nestes três cursos porque neles encontramos evidências de uma educação mais orientada à perspectiva da educação especial inclusiva.

Além de pensar nos objetivos e na postura política dos cursos diante do desafio da educação especial inclusiva, colocamo-nos a refletir acerca de quais disciplinas compõem a estrutura curricular das licenciaturas. Existe o predomínio de alguma disciplina em diferentes cursos? Essas disciplinas são ofertadas, majoritariamente, pelo Centro de Educação ou existem iniciativas do próprio departamento em que o curso está vinculado? Quantas disciplinas existem? Elas são obrigatórias ou optativas? Essas e outras perguntas são respondidas no item seguinte, que trata das ementas das disciplinas.

5.1.2. A oferta curricular: as licenciaturas da UFES, suas disciplinas e ementas

Ao analisarmos os PPC dos referidos cursos de licenciatura do campus, encontramos 36 disciplinas ofertadas aos cursos correlatas ao eixo da educação especial inclusiva. Não necessariamente inéditas, isto é, apesar de 36 disciplinas, a maioria delas são comuns e se repetem para a maioria das licenciaturas.

Inicialmente, destacamos grande predominância da disciplina de LIBRAS também nas licenciaturas da UFES. Dado seu caráter obrigatório, a disciplina é ofertada para todos os cursos, representando 17 das 36 disciplinas encontradas. Tal predominância já fora corroborada nos estudos de Oliveira e Orlando (2016) e Souza (2017) e é explicada pela existência do marco legal que institui sua obrigatoriedade (Decreto 5.626/2005).

Esses autores estudaram o campo da formação de professores na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), respectivamente. Em ambas as realidades, constatou-se que a disciplina de LIBRAS também era a única disciplina obrigatória relacionada ao

eixo da educação especial inclusiva para a maioria dos cursos sendo, em alguns casos, a única ofertada.

Outro destaque é relativo à quantidade de disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura da UFES²⁰. Com exceção de Pedagogia, Educação do Campo e Educação Física, as demais licenciaturas contam com a oferta de somente duas disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva, sendo elas LIBRAS (obrigatória para todos os cursos) e Educação e Diversidade (em alguns currículos, chamada de Educação e Inclusão). Esta disciplina, para os estudantes do currículo anterior às Diretrizes de 2015, é optativa; já para aqueles cursando o currículo atualizado (2018), a disciplina é de matrícula obrigatória.

Em síntese, de uma média de 40 disciplinas obrigatórias (aproximadamente 3.000 horas/aula) a serem cursadas durante todo o curso de licenciatura, 12 delas (entre 600 e 700 horas/aula) são disciplinas pedagógicas e apenas duas delas é relacionada ao eixo da educação inclusiva.

Ainda assim, apesar de duas, não há garantia de que os conteúdos da educação especial serão trabalhados, já que as ementas de “Educação e Diversidade” e “Educação e Inclusão” são amplas e podem contemplar diferentes modalidades da educação.

Esse quadro da formação inicial de professores da UFES, campus Goiabeiras, não é exclusivo desta Universidade, uma vez que as características desta figuração (ELIAS, 2006) servem como instrumento de análise de outras figurações com características semelhantes. Assim, esse contexto é um indicativo da atual organização da formação inicial docente no país.

Conforme enfatiza Michels (2005, p. 258), a organização curricular “pode ser entendida como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa destinadas aos alunos considerados deficientes”. Neste sentido, portanto, observamos que na UFES, a formação docente, como outrora, tem uma carga horária de conteúdos das áreas específicas bem maior que

²⁰ A relação de disciplinas ofertadas para cada curso pode ser melhor observada nos quadros do Anexo F.

das áreas pedagógicas e, no tangente à educação especial, a disparidade é ainda mais evidente.

Este quadro, portanto, é um indicativo da concepção de educação especial apresentada, não somente por este campo específico de formação de professores, mas pela orientação formativa nacional.

Cabe ressaltar a disciplina de Educação Especial. Conforme podemos observar sua ementa, talvez seria a mais elegível para abordar conteúdos relacionados à educação especial inclusiva, que é objeto de discussão nesta pesquisa. A disciplina tem o objetivo de constituir com os licenciandos

Aspectos históricos, filosóficos e psicossociais da Educação Especial. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Legislação e políticas públicas em Educação Especial. Desenvolvimento, aprendizagem e apropriação do conhecimento por estudantes público-alvo da educação especial. Atendimento Educacional Especializado. Público-alvo da Educação Especial no contexto da escola comum. Currículo, avaliação e práticas pedagógicas inclusivas. Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva (PROJETO PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE PEDAGOGIA/UFES, 2018).

Ocorre que, tal disciplina tem sua oferta apenas para o curso de Pedagogia. Para este curso, a disciplina não só é ofertada como também é de matrícula obrigatória. Para as demais licenciaturas, nem como optativa ela aparece, o que é reflexo da ausência de um marco legal ou de definições nas diretrizes para formação de professores que instituem a obrigatoriedade de uma disciplina com essas características nas licenciaturas.

Dadas as atuais figurações sociais e escolares e o crescente número de matrículas desses estudantes PAEE no ensino comum, ter um espaço de construção de conhecimentos e discussão das características dos processos de ensinar e aprender desse alunado, na formação inicial, emerge enquanto tópico improtelável.

Ainda sob uma perspectiva geral, destacamos muitas ementas repetidas, com exatamente os mesmos caracteres nos textos, mesmo com PPC com anos de atualização diferentes, o que pode ser um indicativo da utilização de um texto de tamanho único que foi compartilhado entre os colegiados. Tais repetições foram mais observadas, principalmente, com as disciplinas de LIBRAS e Educação e Diversidade/Inclusão, conforme observamos no quadro seguinte (Quadro 4).

Quadro 4 - Comparação das ementas de cursos selecionados

EMENTA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CIÊNCIAS SOCIAIS	EMENTA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA
Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva (PPC CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016).	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Prograd/UFES (2021) (LEITE, 2022).

Levanta-se, por assim dizer, os seguintes questionamentos: Os Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, ensinados para o curso de História podem ser os exatos mesmos para o curso de Química? Pegando outro exemplo, as discussões acerca de Educação e Diversidade/Inclusão podem acontecer da mesma forma nos cursos de Letras Inglês e Geografia, por exemplo?

Essa constatação evidencia a limitação de analisar apenas as ementas das disciplinas, pois são, geralmente, textos mais gerais e abrangentes. Por essa razão, buscamos, junto aos departamentos que ofertam tais disciplinas, os Planos de Ensino de algumas delas, numa tentativa dar um *zoom* no que é, de fato, trabalhado nesses momentos formativos. As análises sobre os Planos de Ensino são apresentadas no tópico seguinte a este (5.1.3 – Reflexões acerca dos Planos de ensino).

O curso de Pedagogia destaca-se na oferta de disciplinas correlacionadas ao eixo da educação especial inclusiva, com a oferta de oito disciplinas, sendo **duas obrigatórias**: Educação Especial e LIBRAS; e **seis optativas**: “Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica e demais Modalidades de Ensino”, “Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares, Processos Avaliativos”, “Educação Especial: Processos de Ensino-Aprendizagem, Organização Escolar e Atendimento Educacional Especializado”, “Educação, Diferença e Inclusão”, “Educação, Diversidade e Cidadania” e “Educação do Campo e Diversidade”. A quantidade de disciplinas ofertadas pelo curso é muito grande quando comparada com seus cursos semelhantes.

Apesar disso, reafirmamos nosso entendimento de que a formação de professores se trata de um processo que apresenta duas faces principais, quais sejam: **1)** Que a docência não se constitui de maneira alheia à formação inicial, já que concordamos com Elias (1994) quando afirma que a figuração só existe porque o “eu” participa da sua constituição. Ou seja, aquilo que entendemos por **formação docente e formação inicial** são substantivos interdependentes da oferta curricular; e **2)** Ainda que a oferta de disciplinas correlacionadas ao eixo seja um importante eixo para a constituição dos processos inclusivos, consideramos que somente isto não assegura o desenvolvimento de atitudes sociais mais inclusivas aos egressos, especialmente porque nossa concepção de formação docente não considera que os saberes docentes estão pautados em apenas uma fonte de saberes (TARDIF, 2008), mas considera a acumulação de diferentes experiências (NÓVOA, 1992) pessoais, profissionais, da formação anterior, dos materiais didáticos, do diálogo com outros profissionais etc. para constituição do espectro de *sabesfazer*es docentes.

Outro ponto relevante a ser destacado é concernente à carga horária ofertada para cada disciplina, pois, com exceção apenas de “Educação Especial” (com 75 horas e ofertada para o curso Pedagogia matutino), todas as demais disciplinas correlatas ao eixo da educação especial possuem 60 horas/aula.

Todo esse quadro ilustrado acerca da oferta curricular no campus de Goiabeiras da UFES nos conduz à reflexão da importância das disciplinas proporcionarem a mobilização de saberes e atitudes sociais que confluam para assegurar o direito à aprendizagem das pessoas com deficiência no ensino comum.

Refletindo acerca do direito de aprender desse alunado, Melo e Mafezoni (2019) destacam que, “assim como outros direitos, o de aprender não é dado a priori, exigindo um processo de disputa a partir de novas demandas da sociedade” (MELO; MAFEZONI, 2019, p. 103).

Os autores fazem essas reflexões apontando para o fato de que as mudanças paradigmáticas, no âmbito das diretrizes, exigem, igualmente, mudanças em toda cadeia interdependente que constitui os processos de ensinar e aprender, que vão desde a formação docente, passando pela aquisição de recursos, até a materialização da educação nas relações estabelecidas em sala de aula.

Neste sentido, e dado esse contexto, a fim de assegurar o direito de aprendizagem desses estudantes,

esse processo precisa ser acompanhado de outras preocupações, requerendo-se novas intervenções, como políticas, estrutura organizada de **profissionais formados e especializados** e práticas diferenciadas e de acesso ao currículo, de acordo com as necessidades específicas dos alunos (MELO; MAFEZONI, 2019, p.106).

5.1.3. O que desvelam os planos de ensino das disciplinas

Neste momento, e considerando a necessidade de averiguar com maior nível de detalhes as práticas que permeiam a formação de professores para a educação especial inclusiva na UFES, lançamos mão da análise dos Planos de Ensino de disciplinas correlatas ao eixo da educação especial.

No campus de Goiabeiras, na UFES, as disciplinas de caráter pedagógico são ofertadas pelo Centro de Educação, por meio dos seus departamentos: Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS), Departamento de Línguas, Cultura e Educação (DLCE) e Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE). Dessa forma, tais departamentos ofertam as diferentes disciplinas de cunho pedagógico para todos os cursos de licenciatura do campus.

Entramos em contato via e-mail institucional com os referidos departamentos e solicitamos os planos de ensino mais recentes das disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva. Para nossas reflexões, analisamos neste tópico os planos das disciplinas: “Educação Especial”, “Educação, Diversidade e Cidadania”, “Educação e Diversidade” e “Educação e Inclusão” ofertadas nos semestres 2021/1 e 2021/2, na modalidade “Ensino-aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial” (EART)²¹.

²¹ O EART foi o modelo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela UFES como estratégia para assegurar o direito à educação em tempos de pandemia. Mais informações disponíveis em: [EARTE \(ufes.br\)](http://EARTE.ufes.br)

Nosso objetivo, ao analisar tais documentos, é observar se e como as discussões relacionadas à educação especial inclusiva são abordadas no contexto de realização dessas disciplinas, já que somente a análise das ementas, por apresentar textos muito gerais, pode direcionar a observações superficiais e camuflar as verdadeiras práticas cotidianas que permeiam a sala de aula. Assim, olhamos para os planos de ensino observando a bibliografia selecionada pelos docentes para o debate nas aulas, os objetivos específicos (isto é, o que o aluno deve ser capaz após o término da disciplina) e o conteúdo programático.

Importante salientar que a análise dos planos de ensino considera que tanto as orientações da Instituição de Ensino Superior (IES) quanto as ementas engessam, de uma forma ou de outra, as práticas pedagógicas que acontecem na disciplina. Por assim dizer, olhamos para esses documentos buscando analisar as opções político-metodológicas dos docentes, mas não deixando de considerar que existe uma cadeia interdependente de relações (ELIAS, 1994) que se estabelece entre o plano de ensino, o que é definido pelas diretrizes legais e também pelos documentos orientadores institucionais.

Pensando com Elias (1994), entendemos a instituição escolar (no nosso caso, a universidade) como uma instituição social, marcada pelas complexas relações entre indivíduo e sociedade, dadas num contexto de forte complexação e especialização dos processos civilizatórios (ELIAS, 1994).

Neste sentido, concordamos com Honorato (2017) quando, partindo da ótica da sociologia figuracional eliasiana, enfatiza que

[...] as instituições estão condicionadas pelos indivíduos em sociedade a desenvolverem um grau bastante elevado de regulações sociais interdependentes com autorregulações dos homens estabelecendo um ideal de comportamento social. **Em instituições, os indivíduos vivem dinâmicas relacionais e tensões produtoras de controles sociais e autocontroles pessoais que vão se sedimentando nas interações coletivas** e produzindo identidades, autoimagens, culturas, comportamentos, *habitus* e disputas de poder (HONORATO, 2017, p. 114, grifos nossos).

Com isso, pretendemos destacar que os planos de ensino são elaborados no limiar dessas dinâmicas de tensão estrutural intrínsecas às mais diferentes instituições sociais, como as universidades, por exemplo. Dessa forma, o que está escrito no

plano de ensino apresenta correlação direta com o que é estruturalmente estabelecido.

Tendo salientado tais questões, olhamos para o plano de ensino da disciplina “Educação Especial”, ofertada somente para o curso de pedagogia. Notamos que os conteúdos, temas e ações proporcionados são muito caros à temática dessa pesquisa, pois o debate é completamente direcionado para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. A bibliografia selecionada, os métodos avaliativos e os objetivos são todos voltados para a construção de uma visão ampla acerca dos pressupostos da educação especial inclusiva. Dentre os objetivos, inclusive, destaca-se “debater aspectos relacionados à formação docente para a inclusão escolar” (DTEPE, 2021).

Por essa razão, inferimos que essa disciplina, se ofertada para as demais licenciaturas, poderia contribuir enormemente para a construção de conhecimentos por parte dos futuros professores em formação, e para a tomada de atitudes sociais mais inclusivas junto aos estudantes PAEE.

Em relação à disciplina “Educação, Diversidade e Cidadania”, observamos que o plano foi construído visando trabalhar os temas da educação inclusiva, contemplando, em alguma medida a educação especial. Dentre os objetivos apontados pela disciplina, busca-se que os estudantes sejam capazes de “Refletir e propor metodologias de ensino que contemplem a diversidade e diferença dos alunos” e também “Analisar as tensões entre a educação formal ofertada pelo Estado e a educação demandada pela sociedade atual” (DEPS/UFES, 2021).

Podemos inferir, portanto, que o objetivo principal da disciplina é trabalhar os sentidos e os desafios da escolarização considerando os diferentes segmentos sociais. Assim, e observando a ementa, tem-se como principal foco, trabalhar

Os sentidos da escolarização e os desafios da formação cidadã na perspectiva da diversidade religiosa, cultural, étnica com destaque a indígena e africana. Explora currículos e metodologias produzidas com e pelos sujeitos das práticas pedagógicas em diferentes contextos (DEPS/UFES, 2021).

Tem-se que os conteúdos concernentes à educação especial não são o foco dessa disciplina, apesar de que a interpretação da ementa possibilite sua inserção. Quando

olhamos para os métodos avaliativos contidos no plano da disciplina, por exemplo, encontramos que o/a docente conduz à abordagem dessa temática, colocando que um dos temas possíveis a ser abordado no trabalho final seja relacionado à inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, conforme se observa:

Elaboração, entrega de um projeto de intervenção (aulas assíncronas) e apresentação durante aula síncrona. Os alunos irão se organizar em grupos; cada grupo deverá optar por uma temática (diversidade étnico-racial, educação e pobreza, **inclusão de pessoas com deficiência**, diversidade religiosa etc.) e **priorizar metodologias e estratégias** (livros de literatura, filmes, vídeos, músicas e outros) que contemplem a diversidade e a diferença em sala de aula (DEPS/UFES, 2021).

Por assim dizer, percebemos que apesar da ementa priorizar outros aspectos e não direcionar exatamente para a discussão da temática sobre educação especial, esse assunto é abordado por opção do/a docente.

Fazendo uma análise a partir dos textos selecionados para as aulas, podemos perceber que o/a docente também contempla a temática da educação especial quando aborda textos que discutem o currículo para a educação especial inclusiva e a necessidade do ensino aprendizado para esse público com os licenciandos.

Neste momento, analisamos as disciplinas intituladas “Educação e Diversidade” e “Educação e Inclusão”. As duas disciplinas apresentam em suas ementas orientações diretivas para a discussão de aspectos relacionados à educação especial inclusiva, conforme se observa:

Diversidade e diferença como constituintes da condição humana. Abordagens sobre a diversidade e a diferença no campo educacional. A escola inclusiva. Legislação, Políticas Públicas: gênero, **deficiência**, diversidade sexual, indígena, educação ambiental e outros. A formação de professores e a diversidade no espaço educacional (DTEPE, 2021, grifos nossos).

Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. **Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo**; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva (DTEPE, 2021, grifos nossos).

Conforme discutimos no subcapítulo anterior, os conteúdos relacionados à educação especial encontram-se, nessas disciplinas, diluídos entre os demais conteúdos da educação inclusiva.

Entretanto, ao analisar o plano de ensino, percebemos que o/a docente direciona os debates que se sucedem na disciplina “Educação e Diversidade”, em diferentes oportunidades, para os aspectos relacionados à educação especial. Das 15 aulas previstas para o semestre, cinco abordaram conteúdos relacionados à educação especial, com os seguintes temas: 1) Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho; 2) Autismo: breve revisão de diferentes abordagens e Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural; 3) A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 4) Seminário: Educação Especial numa perspectiva inclusiva e 5) Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e a intervenção do professor nesse processo. Na disciplina de “Educação e Inclusão” também foram dedicadas as mesmas quantidades de aulas para temas relacionados à educação especial, com temas também muito semelhantes.

Ou seja, um terço dos encontros coloca em evidência os conteúdos relacionados às pessoas com deficiência em pauta. Tal evidência constatada dada à educação especial frente aos demais conteúdos pode estar relacionada, dentre outros fatores, com o fato dessa temática ser objeto de pesquisa do/a docente da disciplina, por exemplo. Por assim dizer, cabe imaginarmos: se o professor desenvolvesse pesquisas mais inclinadas a outros aspectos da educação inclusiva, por exemplo, a quantidade de aulas direcionadas para esse assunto seriam as mesmas?

Esse quadro nos conduz ao entendimento de que, na ausência de marcos legais que institucionalizem a existência de uma disciplina específica para tratar dos aspectos da educação especial, essa tarefa fica a cargo das predisposições políticas e teórico-metodológicas do/a docente que pode, por exemplo, priorizar mais alguns aspectos do bojo da educação inclusiva que outros. Neste sentido, importante enfatizar que se trata de uma questão estrutural, não sendo de responsabilidade do professor.

No contexto analisado, consideramos que foi dada certa ênfase à temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o que pode estar relacionado com a trajetória acadêmica, profissional ou pessoal do/a docente. No entanto, é cabível refletirmos: em outras figurações semelhantes (campo da formação de professores), em que medida isso acontece?

Compreendendo, portanto, os planos de ensino, como um produto das cadeias de interdependência (ELIAS, 1994) dadas no âmbito das instituições sociais, inferimos que para termos nas disciplinas a certeza de que os conhecimentos da educação especial inclusiva serão trabalhados/abordados, impõe-se a necessidade de alterações paradigmáticas nas outras esferas dessa cadeia, especialmente na esfera legal.

6 PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFES: RESSONÂNCIAS DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresentamos os dados produzidos por meio dos questionários com os estudantes das licenciaturas e com as entrevistas com os professores que ministram aulas para esses cursos. Sistematizamos nossas análises e reflexões, inspirados na perspectiva teórica da sociologia figuracional de Norbert Elias (1994; 2006) e na literatura que versa sobre educação especial inclusiva e formação inicial de professores.

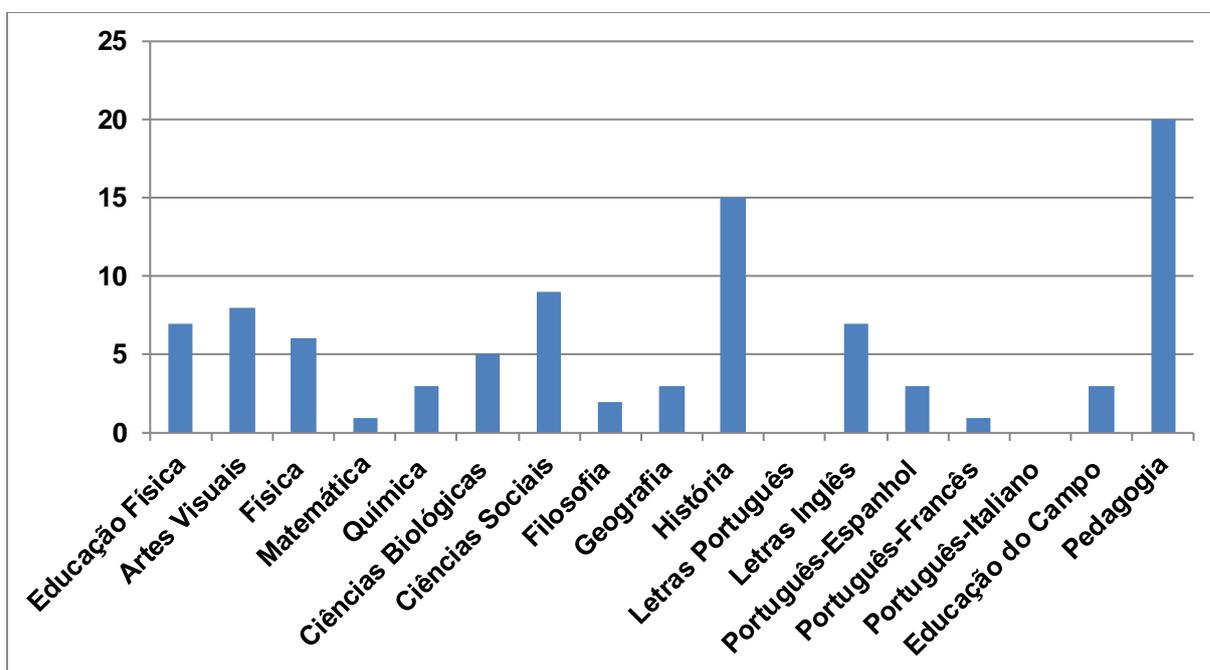
Desta maneira, organizamos nossas análises e reflexões acerca dos dados obtidos a partir de dois eixos: **1) A oferta formativa e a construção da concepção de Educação Especial Inclusiva;** e **2) O contexto formativo e a construção de atitudes sociais inclusivas**, apresentados nos tópicos seguintes. As questões que constituíram o questionário e as entrevistas podem ser observadas nos Anexos C e B, respectivamente.

6.1. A OFERTA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A maior parte das pessoas que respondeu os questionários é do gênero feminino, representando 55.91% dos participantes, enquanto 41.94% correspondem ao gênero masculino e 2.15% marcou a opção “outro”. Em relação à faixa etária dos respondentes, há uma concentração em três principais: entre 20 a 24 anos (20.43%), 25 a 29 anos (19.35%) e 35 a 39 anos (17.20%). Quando perguntados acerca de serem pessoa com deficiência ou não, 90.32% sinalizaram negativamente, isto é, apenas nove, dos 93 respondentes são pessoas com deficiência. Esse primeiro grupo de perguntas, intitulado no questionário de “informações pessoais” é interessante para conhecermos o perfil da população que estamos investigando e para fazermos observações mais contextualizadas. Acerca

das licenciaturas cursadas pelos respondentes, mostramos no gráfico seguinte (gráfico 1) a participação por curso do campus.

Gráfico 1 - Licenciaturas cursadas pelos participantes da pesquisa



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Observamos notável interesse na temática pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais e Artes Visuais, de modo que, juntos, os quatro cursos representam mais da metade do total de respostas (55.92%). Outros cursos com participação considerável foram Educação Física, Ciências Biológicas, Letras-inglês e Física. Em relação ao período cursado pelos respondentes, a maioria deles (50.54%) se considera “desperiodizada”, isto é, fazendo disciplinas de diferentes períodos.

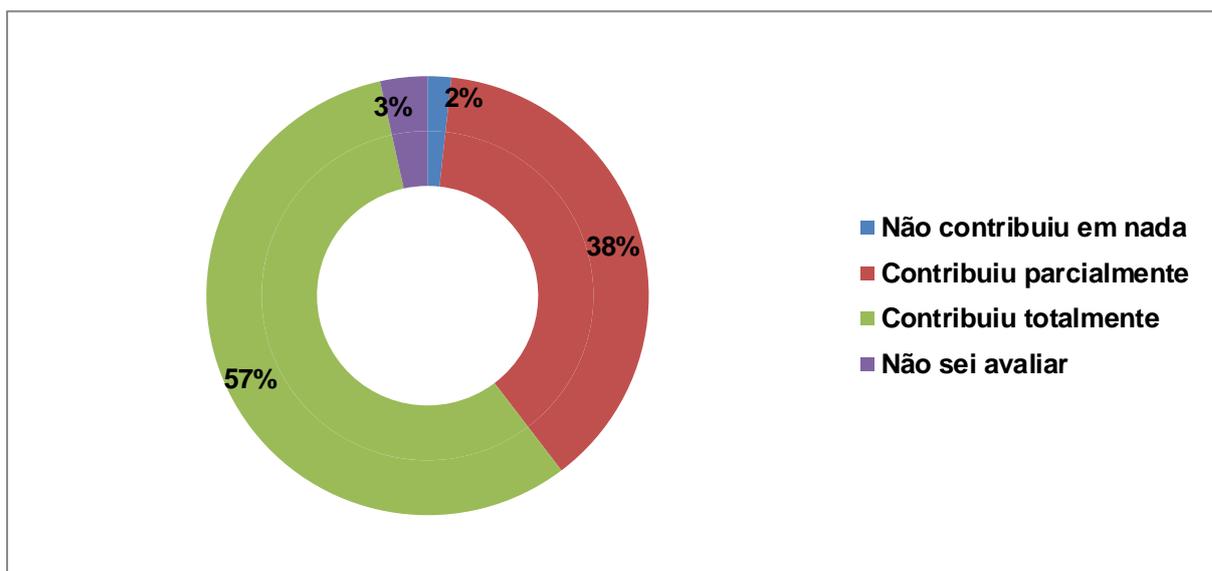
Superadas as informações para traçar o perfil populacional, apresentamos neste momento o grupo de questões relacionadas às informações acadêmicas. Logo de início, questionamos se os participantes já haviam realizado alguma disciplina relacionada ao eixo da educação especial. A questão foi a seguinte: **Ao longo da sua trajetória acadêmica você já cursou alguma disciplina que abordasse conteúdos e conhecimentos relacionados ao eixo da Educação Especial Inclusiva?** 62.37% responderam que sim e 37.63% responderam que não. Para

aqueles/as que respondiam “sim” no questionário, automaticamente abriam-se três novas questões.

A primeira solicitava que os estudantes informassem o(s) nome(s) dessa(s) disciplina(s) cursada (s). Além das disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas ao eixo da educação especial, as quais analisamos suas ementas no capítulo que versa sobre os documentos orientadores da formação docente na UFES, destacamos o fato de os estudantes terem citado que a temática da educação especial inclusiva também apareceu em disciplinas que não necessariamente têm esse foco. Algumas citadas foram: Política e Organização da Educação Básica (POEB), Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Sociologia, evidenciando a transdisciplinaridade dessa temática.

A segunda pergunta subordinada à questão solicitava uma avaliação por parte dos estudantes acerca da contribuição dessa disciplina para a adoção de posturas mais inclusivas para com estudantes com deficiência. O gráfico 2 ilustra a avaliação dos estudantes.

Gráfico 2 - Contribuição das disciplinas para construção de conhecimentos relacionados à educação especial inclusiva



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Por mais que apenas a oferta formativa não seja suficiente para a construção de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva, os dados das percepções

dos licenciandos começam a nos indicar que o período da formação inicial se configura como importante momento da profissionalização para a mobilização parcial ou total desses saberes.

Neste prisma, nossas reflexões estão apoiadas nas teorizações de Libâneo (2003) quando destaca que

Há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. A premissa é muito simples: **o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos.** Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; **desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores** e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2003, p. 02, grifos nossos).

Ou seja, é intrínseca a relação entre o período de formação inicial e o trabalho docente realizado em sala de aula. Assim, é cabível enfatizarmos que pensar sobre a consti de atitudes, o desenvolvimento de habilidades e de teorizações relacionadas à educação especial inclusiva no âmbito das licenciaturas conduz (ou pode conduzir), para um melhor trabalho com esse alunado.

A terceira pergunta subordinada à questão era propositiva, solicitando aos estudantes que sugerissem conhecimentos e/ou conteúdos relacionados à educação especial inclusiva que, na opinião deles/as, poderiam ser trabalhados durante a sua formação docente. As principais demandas dos estudantes, emergidas nos questionários, podem ser agrupadas em três eixos principais: **1) Demandas práticas** para a educação especial; **2) Demandas por uma abordagem médico-pedagógica**; e **3) Demandas por abordagens atitudinais**, relacionadas à falta de acessibilidade e empatia. Algumas dessas demandas são sistematizadas, *ipsis litteris*, tal como foram postas nos questionários, no quadro a seguir (Quadro 5).

Quadro 5 - Proposições dos licenciandos sobre conteúdos/disciplinas para a formação inicial

Demandas Práticas	Demandas Médico-Pedagógicas	Demandas Atitudinais
<i>“Sinto falta de exemplos e conteúdos mais do dia a dia prático”</i>	<i>“Gostaria em minha formação houvesse disciplinas voltadas para deficiências físicas e mentais”.</i>	<i>“O Bulling relacionado a pessoas com necessidades especiais”.</i>

<p>“Conteúdos relacionados a adaptação de atividades de acordo com a necessidade do aluno. Por exemplo, como eu trabalharia uma língua estrangeira com um aluno com deficiência intelectual, ou auditiva?”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Síndrome de Irlen 2. Transtorno do Espectro Autista 3. Meltdown, burnout e shutdown 4. Ansiedade generalizada 5. conteúdos acessíveis - exemplo: vídeo com legenda 6. Mesas adaptáveis 7. Banheiros acessíveis 8. Psicoterapia 9. Hipersensibilidade sensorial 	<p>“Os aspectos físicos das universidades pra o acolhimento e a locomoção diária dos portadores com necessidades especiais”.</p>
<p>“Acredito que devem ser tratar os assuntos de maneira mais prática, buscando formar o estudante para as vivências dos estudantes dentro de sala de aula” [...].</p>	<p>“Conhecimentos didáticos relacionados a transtornos como TDAH, autismo, dislexia”.</p>	<p>“MÚSICA E PREPARO PSICOLÓGICO”</p>
<p>“Técnicas pedagógicas para lecionar para os diversos tipos de alunos especiais (tipos de deficiências)”.</p>	<p>“Os diversos tipos de deficiências e transtornos”.</p>	<p>“Abordar a conscientização das pessoas e acessos para todos pcd”.</p>
<p>“Conhecimento em Libras e em como adaptar o conteúdo e o material para que sejam inclusivos”.</p>	<p>“Autismo, Terapia ABA, Adaptação de material”.</p>	<p>“Mais respeito compreensão. porque não temos culpa de termos nascidos assim. só queremos ser feliz e sentirmos úteis. Ninguém e igual a ninguém”.</p>

Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Destacadas essas demandas, percebemos que os estudantes, ainda inseridos no processo formativo, evidenciam algumas necessidades realizáveis e atreladas ao que o próprio curso se propõe e pode (possivelmente) dar conta de construir, quais sejam, as demandas práticas e atitudinais. Já as demandas relacionadas à perspectiva médico-pedagógica esbarram em questões de interesse, no sentido de não ser o objetivo dos cursos, e outras de carga horária, por exemplo.

Insta frisar que as licenciaturas têm o objetivo de formar professores e, no caso da pedagogia, também pedagogos. Por mais que estejamos colocando em evidência a importância de orientações mais direcionadas para estudantes com deficiência na formação inicial, não podemos perder de vista que o foco da formação é didático-pedagógico.

Podemos pensar que o que está por detrás dessas demandas é uma visão medicalizante e mesmo patologizante da educação, que por vezes quer colocar o professor como um profissional da saúde, que tem a necessidade de identificar e saber lidar com inúmeras condições dos estudantes PAEE. Vale destacar que essas

demandas dos estudantes não são infundadas e refletem, de uma maneira ou de outra, os vieses estruturantes nas políticas públicas.

Acerca desse aspecto, ainda que seja importante que os professores conheçam sobre o diagnóstico na educação especial, Vasques (2015, p. 55) nos alerta que a “transposição de conceitos de um campo para outro, contudo, exige um trabalho de ressignificação”. Ou seja, o olhar pedagógico para o diagnóstico – que na infância deve ser a lápis (não pode ser algo definitivo), precisa ser diferente do olhar médico.

Cambaúva (1988) já evidenciava em seus estudos a estreita vinculação da história da educação especial no Brasil com o campo da saúde e da psicologia, caracterizada pela preocupação em conceituar os “anormais”, pensar em modelos para educá-los e “fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade” (CAMBAÚVA, 1988, p. 66). A autora destaca que esse imbricamento é justificado pelo viés progressista dominante na sociedade brasileira, marcado pela busca pela “ordem e progresso”.

Neste sentido, concordamos com Michels (2005) quando analisa que

Esta influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da ênfase dada aos diagnósticos, seus procedimentos técnicos e de observação. Estes perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula (MICHELS, 2005, p. 261, grifos nossos).

Dessa maneira e com base nos questionários, é cabível apontarmos que esse viés médico-psicológico ainda permeia a concepção dos estudantes acerca da educação especial. Será que a formação de professores na UFES, como um todo, mantém essas marcas teóricas?

Para começarmos a pensar numa resposta para essa questão, traçamos um paralelo entre as respostas dos licenciandos com o que os **docentes**, que ministram disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva, pensam acerca de quais conteúdos e conhecimentos deveriam ser incluídos no curso de formação inicial docente. Durante as entrevistas semiestruturadas, uma das questões realizadas era a seguinte: **Se você pudesse, quais seriam as sugestões que**

daria para o currículo dos cursos de licenciatura, pensando na construção de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva?

Com essa pergunta, tínhamos justamente o objetivo de relacionar com o que os estudantes responderiam no questionário. Igualmente, foi também objetivo desta questão desvelar como os docentes, imersos no processo de ensino-aprendizagem, compreendem e analisam o processo formativo.

Pensando sobre a questão, os professores apontam que se fossem respondê-la baseados no que demandam os estudantes, por exemplo, sugeririam apenas sobre a inserção de mais atividades práticas e a elaboração de material para trabalhar com os estudantes PAEE, que é uma coisa que os licenciandos requisitam muito (o que também ficou evidente nos dados dos questionários). Conforme relata um dos professores entrevistados, os estudantes anseiam, muitas vezes, por um manual:

[...] a turma queria uma receita de bolo para atuar com o público-alvo da educação especial. E por mais que eu dissesse: gente, não há uma receita de bolo. É uma concepção de professor com professor e pesquisador. Você vai lá, lê, intervém e trabalha conjuntamente. E aí para além disso ou associado a isso, melhor falando, você tinha profissionais que já estavam atuando na sala de aula há muito tempo. Então, já havia uma perspectiva de “eu sei isso aí. Isso aí não dá certo. Deixa eu falar da minha experiência”. Faltava uma abertura para saber que a experiência docente é espetacular, mas há momentos para ela se manifestar e há momentos para ouvir e aprender. Se você não tem uma abertura ao conhecimento, é um pouco complicado (DOCENTE 02, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Em consonância, outra professora complementa:

[...] Eu estou falando muito do que eu escuto dos estudantes e uma coisa que eles pedem bastante é a **elaboração de materiais**. Eu não sei se seria na disciplina de didática ou se seria dentro da própria disciplina de LIBRAS, ou se seria a disciplina de LIBRAS com uma carga horária maior, ou se dividisse pra contemplar essa parte de elaboração de materiais [...] (DOCENTE 01, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Destarte, fica definitivamente evidenciada uma demanda, por parte dos licenciandos, por abordagens mais práticas nos cursos de formação inicial de professores.

Paradoxalmente, os docentes evidenciam que, antes de atender a tais demandas práticas e de elaboração de materiais para os estudantes PAEE, existe a necessidade de os estudantes de licenciatura cursarem disciplinas que possibilitem o contato e a construção de saberes relacionados às diferentes concepções teóricas

de humanidade, diversidade e diferença. Conforme enfatiza uma das docentes entrevistadas:

Eu acho que **os alunos**, muitas vezes **chegam para a disciplina com algumas dificuldades de compreender que nós temos perspectivas teóricas diferentes na concepção do humano**. Como o humano se desenvolve, como o humano aprende, e **eu sinto falta do aluno ter transitado mais entre diferentes perspectivas ontológicas**, então eu acho que a filosofia poderia trazer isso, como que as escolas de pensamento pensam e fundamentam a concepção da constituição humana. Então, **como é que nós nos tornamos humanos? Isso é fundamental, porque eu vou compreender mais a minha perspectiva teórica que vai fundamentar a minha concepção de aprendizagem** (DOCENTE 03, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Em completo acordo, outro docente corrobora:

A primeira coisa que o currículo de educação, pensando nos conhecimentos relativos à uma educação especial inclusiva ou a uma educação inclusiva, é no **direcionamento de mais disciplinas com mais áreas do conhecimento que pense sob uma pedagogia da diversidade**. Por exemplo, **“introdução à psicologia inclusiva”**; “sociologia da inclusão”, ou seja, o que os teóricos falam em termos da sociologia sobre como se dá essa **construção socialmente das diferenças**; “filosofia da diferença”, trabalhar o que os teóricos da filosofia da diferença dizem... **para assim começar a trabalhar as disciplinas específicas de educação especial** (DOCENTE 03, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Percebam que, o que os professores estão enfatizando não é que não devam existir disciplinas que trabalhem aspectos práticos para com os estudantes da educação especial. Pelo contrário, os docentes acenam positivamente para essa ideia em diferentes momentos da entrevista:

Então, a formação mais ampla é fundamental. Não é fazer uma disciplina de LIBRAS e uma disciplina de inclusão e educação especial. Precisa de mais disciplinas envolvendo mais áreas do conhecimento e, **paralelamente a isso, disciplinas que também funcionem como oficinas, unindo teoria e prática** (DOCENTE 02, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Os apontamentos aqui realizados são para a necessidade de transitar por uma formação que tenha embasamento histórico-cultural para assistir à construção do entendimento de conhecimentos relativos à educação especial inclusiva. Nada adianta propor práticas, elaboração de materiais e mais um sem-fim de outros “como fazer”, se os futuros docentes não compreendem a existência de diferentes manifestações do humano.

Conforme enfatiza uma das professoras entrevistadas,

[...] a educação especial precisa ter um sentido. À medida que eu compreendo o desenvolvimento humano de uma determinada maneira, eu compreendo a aprendizagem de uma determinada maneira (DOCENTE 03, Fevereiro, 2022).

Ou seja, não basta somente saber como adaptar um material ou conteúdo, é preciso compreender que, por ser diferente como humano, os estudantes com deficiência têm uma forma diferente de aprendizagem e, por isso, demandam diferentes posturas didático-pedagógicas.

Acerca dos apontamos dos docentes sobre a necessidade de um currículo mais amplo, esbarramo-nos no fato de que, desde a década de 1990, os currículos assumem um caráter mais pragmático, tomados pelo atendimento das competências e habilidades (PEREIRA, 2016).

No que concerne a esse aspecto, Araújo e Lima (2015) mostram como o percurso das disciplinas de cunho sociológico e filosófico (que possibilitam as discussões relacionadas às diferentes concepções teóricas de humanidade) é marcado, no ensino brasileiro, por intermitências (ausências e presenças). Os autores apontam que, apesar de terem sido inseridas no componente curricular do ensino médio brasileiro em 2006, esse quadro de intermitências conduziu a uma dificuldade de construção de uma “identidade pedagógica” e, por consequência, a uma “marginalização curricular” das disciplinas (ARAÚJO; LIMA, 2015).

Inferimos, portanto, que esse quadro apresenta permanências no ensino superior, marcadas pela posição secundária que as disciplinas desse grupo recebem na estrutura curricular. Dessa forma, concordamos com os autores no sentido de que

Essa representação depreciativa da Sociologia, arraigada em muitas configurações escolares, contribui para distanciar os alunos de seus próprios mundos de vida, já que **é no espaço-tempo desse componente curricular onde podem ser desencadeadas significativas situações de ensino e de aprendizagem endereçadas à problematização da complexa rede de relações sociais, culturais e políticas que circunda a comunidade, a escola e seus sujeitos** (ARAÚJO; LIMA, 2015, p. 168, grifos nossos).

Com efeito, a posição secundária das disciplinas do grupo das ciências humanas, especialmente do campo da sociologia e da filosofia, no ensino superior, acaba por se configurar como um entrave para a construção de entendimentos diferentes de

mundo e de humanidade, o que está intimamente relacionado à construção de civilidades (ELIAS, 1990) mais inclusivas.

Pensando com Elias (1990), a construção de civilidades é um processo “aberto”, em curso, isto é, conceber as relações sociais tais como nas teorizações do sociólogo implica olhar para a temática em questão como sendo processual e relacional, e que parte de uma perspectiva multicausal. Assim, estamos olhando para a interdependência entre os diferentes fatores que, em processos históricos de longa duração (ELIAS, 1990), confluem para a construção de posturas mais inclusivas no bojo social.

Outro ponto em que nos esbarramos para a consolidação de um currículo mais amplo está relacionado à carga dos cursos que, no paradigma vigente, não comporta ofertar muitas disciplinas diferentes daquelas previstas nos PPC dos cursos ou ampliar a carga horária das que já existem.

Vamos pegar a disciplina de LIBRAS como exemplo. Diferentes pesquisas (OLIVEIRA; ORLANDO, 2016; SOUZA, 2017) e mesmo esta pesquisa na UFES, têm mostrado a predominância de LIBRAS quando se fala em disciplinas relacionadas à educação especial, dada sua obrigatoriedade desde 2005 para as licenciaturas (Decreto nº 5.626/2005). No campus de Goiabeiras, por exemplo, ela é ofertada para todas as licenciaturas.

Entretanto, mesmo com tal predominância, as entrevistas nos evidenciaram que o decreto estabeleceu a obrigatoriedade, mas não estabeleceu condições para a sua concretude. Estamos falando da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou seja, uma língua gestual-visual (ou espaço visual), e é ministrada apenas com uma carga horária de 60 horas/aula para os processos de ensinar e aprender. Por ser uma língua com estrutura própria, algumas indagações são importantes fazer, já que, quando se trata de uma outra língua como o inglês, espanhol, francês ou até mesmo o português, por exemplo, as mesmas condições de cargas horárias não são possíveis ou viáveis para os processos de ensinar e aprender e jamais seria curricular e academicamente aceito um semestre para trabalhar os conteúdos dessas línguas. Então, por que LIBRAS tem essa indicação curricular e isso é academicamente validado?

Refletindo sobre esses aspectos e pensando nos processos de ensinar e aprender, podemos fazer uma análise a partir da sociologia eliasiana para compreender que o **ensinar** e o **aprender** se constituem numa processualidade de relações interdependentes (ELIAS, 1994) entre indivíduos (neste caso, alunos e professores).

Tomando ainda como base a sociologia figuracional de Elias (1994b), quando falamos de comunicação, o sociólogo nos chama atenção para o fato de que esta representa um traço da produção de conhecimento humano. Nas palavras do autor, “Sem as mudanças inovadoras dos padrões sonoros de uma língua, não seriam possíveis as mudanças inovadoras do conhecimento” (ELIAS, 1994b, p. 5). Mesmo que naquele contexto o autor se referia aos “padrões sonoros” e aqui estejamos falando da língua de sinais, devemos ter em mente que a LIBRAS é igualmente comunicação e, portanto, igualmente produção de conhecimento.

Dado esse contexto, e pensando sobre os processos de ensinar e aprender LIBRAS no âmbito de um curso de formação inicial de professores, cabe salientar que construir os conhecimentos relacionados à Língua Brasileira de Sinais é construir bases para facilitar, no âmbito da escola comum, a construção de conhecimentos com estudantes que utilizam de LIBRAS como padrão comunicativo.

Legitimando o debate acerca da carga horária realizada para LIBRAS e a importância da construção dos saberes dessa língua por parte dos estudantes, uma das docentes entrevistada, ao falar sobre os processos de ensinar e aprender na disciplina, enfatiza:

[...] talvez LIBRAS dois e três seria o ideal pra ter continuidade. É uma formação de professores que tem esse indicativo, se LIBRAS é uma língua reconhecida, **como é que você vai dizer “eu fiz libras” mas você trabalhar qualquer conteúdo, qualquer atividade e vai ficar falando só “Oi, tudo bem meu nome é Lucas”, “pai”, “mãe”. Isso você utiliza nos seus primeiros 15 minutos de aula. E as outras coisas que você tem que fazer durante o ano letivo? Então isso é meio pulverizado meio camuflado** (DOCENTE 01, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Portanto, podemos frisar que a carga horária das disciplinas também assume relevante influência sobre a construção de conhecimentos durante a formação inicial.

Neste aspecto e delineado este contexto, podemos dizer, olhando sobre uma perspectiva geral para o campo formativo inicial docente, que existem impasses centrais para a construção de saberes relacionados à educação especial inclusiva considerando que tanto para LIBRAS, quanto para outras disciplinas do currículo que focalizam esse campo de estudo, as cargas horárias são fixadas, no geral, com 60 horas/aula.

A partir dos argumentos encontrados na literatura (PEREIRA; FERRER, 2011; ARAÚJO; LIMA, 2015) sobre formação inicial de professores, no que concerne a uma constituição docente que possibilite uma visão mais ampla dos processos educativos nas suas relações ontológicas e epistemológicas, é inegável a necessidade de disciplinas do campo sociológico e filosófico. Até mesmo pensando numa formação que conduza a um processo civilizatório (ELIAS, 2006) cada vez mais inclusivo, não somente para as pessoas com deficiência, mas também para os demais grupos factualmente segregados. Em contraste, a formação ampla precisa cada vez mais harmonizar-se com uma formação direcionada para o público-alvo da educação especial (PAEE), buscando assegurar o direito de escolarização dessas pessoas.

Araújo e Lima (2015) enfatizam que tanto o ensino de sociologia quanto o de filosofia

[...] oportunizam aos estudantes o contato com formas de conhecimento cujas dimensões políticas de seu ensino são capazes de desencadear uma leitura crítica, reflexiva e desnaturalizada sobre a realidade social, contribuindo, nesse sentido, para o estabelecimento da justiça social e para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas (ARAÚJO; LIMA, 2015, p. 167).

Em completo acordo, entendemos que a inserção de disciplinas do campo da sociologia e da filosofia nos cursos de licenciatura auxilia “tanto para um domínio aprofundado do conteúdo que o professor vai ensinar, como para ajudar a formar uma visão adequada da natureza da ciência” (PEREIRA; FERRER, 2011, p. 232).

Delineado este contexto, a exposição reflexiva nos conduz ao entendimento de que os conteúdos trabalhados no âmbito do curso de formação inicial de professores precisam encontrar um ponto comum entre os processos de ensinar e aprender

conteúdos de ordem teórico-epistemológica e os conteúdos de ordem prática, da ordem do *saberfazer*.

Um caminho possível para a constituição desse equilíbrio/ponto comum entre as práticas oportunizadas no âmbito do curso pode incluir um exercício constante de (auto)reflexão e (auto)avaliação pelos indivíduos diretamente inseridos no processo, ou seja, professores em formação e professores formadores, sobre suas posturas frente à inclusão escolar de pessoas com deficiência. A partir desse indicativo, procuramos, no próximo item, analisar as disciplinas como mobilizadoras da construção de conhecimentos sobre educação especial inclusiva.

6.1.1. As disciplinas como mobilizadoras da construção de conhecimentos sobre educação especial inclusiva

Conforme mostram os dados iniciais produzidos com os licenciandos, inseridos no processo formativo docente, a realização de disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial inclusiva tem indicado potencial contribuição para a mobilização de saberes relacionados a essa modalidade da educação.

A fim de corroborar tal percepção, incluímos nos questionários algumas perguntas que, direta ou indiretamente, indicam a construção desses saberes e desvelam o modo como esses estudantes compreendem a educação especial inclusiva.

A primeira dessas perguntas é simples e objetiva, interessada em saber se os participantes tinham conhecimento acerca de quais estudantes caracterizam o Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ora, saber a qual público essa modalidade da educação se orienta é um conhecimento básico e importante que esses estudantes precisam ter. Para essa pergunta, 46.24% responderam que sim e 50.76% disseram que não. A questão seguinte a esta solicitava: “Se sim, você poderia, sem consulta a nenhuma fonte, listar os estudantes que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?”. Assim como todas as demais perguntas discursivas, essa não era uma questão obrigatória, então não obtivemos muitas respostas, o que pode ser considerado um dado importante.

Apesar de quase metade dos participantes (43 pessoas) apontar saber quais estudantes compõem o grupo PAEE, a maioria não respondeu à essa questão. As pessoas que a responderam, centraram suas respostas em deficiências físicas, sendo a maioria: “cadeirante”, “deficiência motora”, “deficiência auditiva”, “cego”, “surdo” etc. ou apontaram o nome de alguns dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sendo que as respostas que mais apareceram foram “Síndrome de Down”, “autista”, “dislexia” e “TDAH”.

Outra questão que inserimos com o objetivo de captar a percepção dos licenciandos acerca dos processos inclusivos para educação especial foi a seguinte: “Dentre as alternativas abaixo, qual mais se aproxima da sua concepção de educação especial inclusiva?”.

Para essa questão, deixamos três opções de concepção de educação especial inclusiva dispostas e uma opção para que, se quisesse, a pessoa pudesse escrever sua própria concepção. Os dados são apresentados no quadro a seguir (Quadro 6).

Quadro 6 - Concepção de educação especial inclusiva dos participantes da pesquisa

RESPOSTA	CONTAGEM	PERCENTAGEM
Escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma. Se estes alunos não se adaptarem à minha aula, deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas.	10	10.75%
Todos os estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos. Preciso planejar a minha aula de modo a atender as diferentes características de aprendizagem em uma turma.	77	82.80%
A inclusão está relacionada especificamente à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, tendo em vista que são estes que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada em relação à turma.	3	3.23%
Outro.	3	3.23%

Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Com mais da maioria das respostas concentradas na segunda opção (82.80%), percebemos que os respondentes concebem a educação especial inclusiva como sendo uma modalidade de direito dos estudantes com deficiência e uma responsabilidade do professor.

Ainda acerca dessa questão, as 10 pessoas que marcaram a primeira opção, (representando 10.75% da nossa população pesquisada) não devem ser ignoradas. Elas representam uma opinião que vai de encontro às orientações para a escolarização inclusiva das pessoas com deficiência, pois acredita que os estudantes devem se adaptar à escola, e, por conseguinte, às práticas docentes, indicando a necessidade de acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas. Essa concepção aponta para um tipo de atuação profissional que pode incorrer em uma característica de intervenção pedagógica clínica, individualizada e separada do contexto de escolarização que se estabelece nos processos de interdependência da sala de aula comum.

Aqui falamos de 10%, mas podemos pensar, por exemplo, qual é a percentagem dos professores/as já inseridos nas escolas que apresentam esse pensamento? E devemos ainda problematizar: em que medida essa concepção representa um entrave para o processo inclusivo?

Uma pergunta de mesmo teor foi feita para os docentes durante a entrevista semiestruturada. A questão foi a seguinte: **“O que você entende por educação especial? Comente um pouco sobre a sua concepção”**.

Com essa pergunta, buscamos captar em que medida o que os docentes pensam sobre a temática ecoa sobre os estudantes de licenciatura.

Para a questão as repostas foram as seguintes:

Eu entendo a educação especial como uma área dentro da educação, que atende especificidades considerando esses sujeitos. A minha área de atuação é na Educação de surdos, mas tem outras especificidades dentro da educação especial, eu não entendo educação especial como algo diferente, como algo à parte, **entendo como algo que está inserido dentro da educação** (DOCENTE 01, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

[...] a educação especial é uma modalidade educacional destinada aos alunos público-alvo da educação especial. Nós nos referimos às pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Essa é a perspectiva legal, né? Entretanto, **além dessa perspectiva legal, a gente tem que entender que existem certas singularidades que não pertencem a essas perspectivas legais necessariamente, são alvo ou oficialmente da educação especial, mas acabam sendo** (DOCENTE 02, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

[...] eu tenho certa crítica à educação especial, porque eu tenho uma concepção de que a educação, eu acho que inclusive dentro da Constituição 88, a gente já tem essa garantia de igualdade, de que todos os estudantes tenham direito ao desenvolvimento pleno do seu potencial e eu acho que a escola deveria realmente se pautar nisso, não criar categorias específicas, como a educação especial. A forma como eu compreendo a proposta da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é uma proposta que obviamente tem como visão incluir a todos os estudantes na escola regular e eu sou completamente favorável a isso. O que **eu não concordo muito é que a gente tenha que criar categorias de público-alvo [...]** (DOCENTE 03, Fevereiro, 2022, grifos nossos).

Conforme se observa, a concentração das respostas dos estudantes na segunda opção está, direta ou indiretamente, relacionada ao que os docentes pensam sobre educação especial, isto é, de que os estudantes PAEE têm o direito de acessar os mesmos conteúdos dos demais estudantes da turma e que é responsabilidade também do professor regente assegurar isso.

Acerca do acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência, Moreira e Baumel (2001) alertam para o fato de que no Brasil as marcas do caráter médico-psicológico, que classificam essas pessoas como “desviantes”, “improdutivas” e outros adjetivos relacionados ao que é atípico da sociedade, serviram para a consolidação de práticas segregativas que “legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 3).

No que se refere a esse aspecto, concordamos com Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017) quando enfatizam que precisamos reconhecer os estudantes com especificidades de aprendizagem como pessoas capazes de aprender, ou seja, a identificação da especificidade não pode sobrepor o reconhecimento das capacidades existentes. Neste sentido, apontam os autores,

A aposta na aprendizagem desses estudantes é motor importante para impulsionar as redes de ensino e os professores a compor as estratégias necessárias para que a aprendizagem se efetive. **Quando não se aposta na educabilidade desses sujeitos, os currículos escolares vão sendo compostos por conhecimentos simplificados e simplórios que pouco afetam o desenvolvimento humano** (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 114, grifos nossos).

Falamos, por assim dizer, da importância que os currículos assumem nos processos de ensinar e aprender e, também, do papel central que assumem os docentes, no

sentido de conceber os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) como pessoas com potencialidades de aprendizado.

Analisando ainda as compreensões dos docentes acerca da temática, observamos que em comum elas têm o fato de eles compreenderem a educação especial como fortemente atrelada à educação inclusiva, tal como percebemos nos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC) das licenciaturas. Como temos destacado, nesta pesquisa concordamos com a indissociabilidade entre a educação especial e a educação inclusiva, porém enfatizamos que, para um curso de formação inicial de professores, isto é, para o que se caracteriza como momento da profissionalização docente, é interessante que sejam pensadas orientações mais diretas para o trabalho com os estudantes com deficiência.

Enfatizamos isso, pois concordamos com Oliveira e Orlando (2016) quando destacam que

Certo é que a garantia de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola comum, chamada de inclusão escolar, é tema muito debatido na atualidade. **É notório o fato de que a qualidade da formação dos professores que trabalharão com esse aluno pode fazer grande diferença no seu processo de escolarização** (OLIVEIRA; ORLANDO, 2016, p. 81).

Neste sentido, a formação de professores para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) é extremamente importante, já que, conforme explica Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017, p.110), “o direito à educação consolida-se neste tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento”.

Os autores aludem ao fato de que seria paupérrimo resumir o acesso à escolarização, por parte dos estudantes com deficiência, à efetivação da sua matrícula. Nas palavras dos autores:

O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, para tanto, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre **o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor** (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS 2017, p. 110, grifos nossos).

Assim, dialogando com a resposta do “Docente 03”, por exemplo, quando destaca: “O que eu não concordo muito é que a gente tenha que criar categorias de público-alvo”, entendemos e concordamos que essa crítica é realizada pensando no processo de construção de uma escola igualitária e comum, que seja capaz de ensinar a todos/as independentemente das suas diversidades e diferenças. Entretanto, é importante destacar que a legislação assegura os direitos à educação às pessoas com deficiência (como por exemplo a Constituição Federal de 1988; a LDBEN nº 9394/96, entre outras). Assim, é necessário que a instituição escolar se organize pautada nesses indicativos legais.

Nesta esteira reflexiva, acreditamos que no atual contexto em que se circunscreve a educação brasileira, pensar que a criação de “categorias” ou “públicos-alvo” está relacionada com o princípio da igualdade, previsto no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, quando enfatiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988). Além disso, essa diretriz pauta-se no princípio da isonomia, pregoando que “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, **na exata medida de sua desigualdade**” (NERY JÚNIOR, 1999, p. 42, grifos nossos). Ou seja, aos estudantes com deficiência, em situação de desigualdade de acesso aos processos de ensinar e aprender, não cabe dar o mesmo tratamento, com as mesmas práticas e os mesmos recursos que os demais estudantes.

Assim, e transpondo para a matéria em questão, falamos da necessidade de identificar que existe um público que carece, não apenas de um olhar pedagógico deferente, mas também recursos financeiros e pedagógicos diferentes. Dessa forma, não é identificar para segregar, mas sim para recorrer a recursos, investir e minimizar a evasão escolar dos estudantes com deficiência que, historicamente, são marginalizados dos processos educacionais.

Nas relações de poder e nas possibilidades de instituir condições de pertencimento aos espaços das escolas comuns, os estudantes com deficiência têm ficado em condições de desigualdade nessas relações cotidianas, uma vez que não lhes é garantido o acesso ao conhecimento de forma adequada. Para tanto, por vezes, saber quem são esses estudantes e quais são as suas demandas, pode contribuir para os investimentos pedagógicos necessários para a garantia desse acesso.

Acerca da questão que se coloca sobre a desigualdade de acessos entre estudantes com e sem deficiência, podemos fazer uma aproximação com as teorizações de Elias e Scotson (2000), quando estudam a relação entre estabelecidos e *outsiders*²² a partir de uma pequena comunidade.

Refletindo sobre os processos sociais que fazem com que exista um grupo de moradores que se considera estabelecido (porque ali já viviam há muito tempo) e outro *outsider* (que chega posteriormente e é estigmatizado pelos que ali já estavam), os autores mostram que estamos diante de uma relação de poder. Nessa pesquisa etnográfica, os autores evidenciam que a relação estabelecido-*outsider* não tem imbricamento com poder econômico, com as diferenças de raça ou grupos sociais, por exemplo. Trata-se, conforme mostra Padilha (2005, s/p), de ““diferenças” no grau de organização dos seres humanos implicados”.

Neste sentido, quando fazemos pesquisas utilizando-se da sociologia eliasiana não podemos perder de vista a indissociabilidade indivíduo-sociedade que é marca do sociólogo e não podemos analisar unicamente atitudes individuais. Devemos considerar, dentre outras coisas, o contexto circunscrito e o aspecto geracional.

Por assim dizer, olhar para uma pessoa com deficiência não é olhar para a pessoa individualmente na sua condição. É, antes de tudo, olhar para os contextos sociais e as relações estabelecidas coletivamente com essas pessoas.

Diante do contexto que estamos analisando, podemos apontar os estudantes sem deficiência como estabelecidos diante de um processo educacional em curso, já que as práticas didático-metodológicas são sempre pensadas para esse tipo “ideal” de aluno?

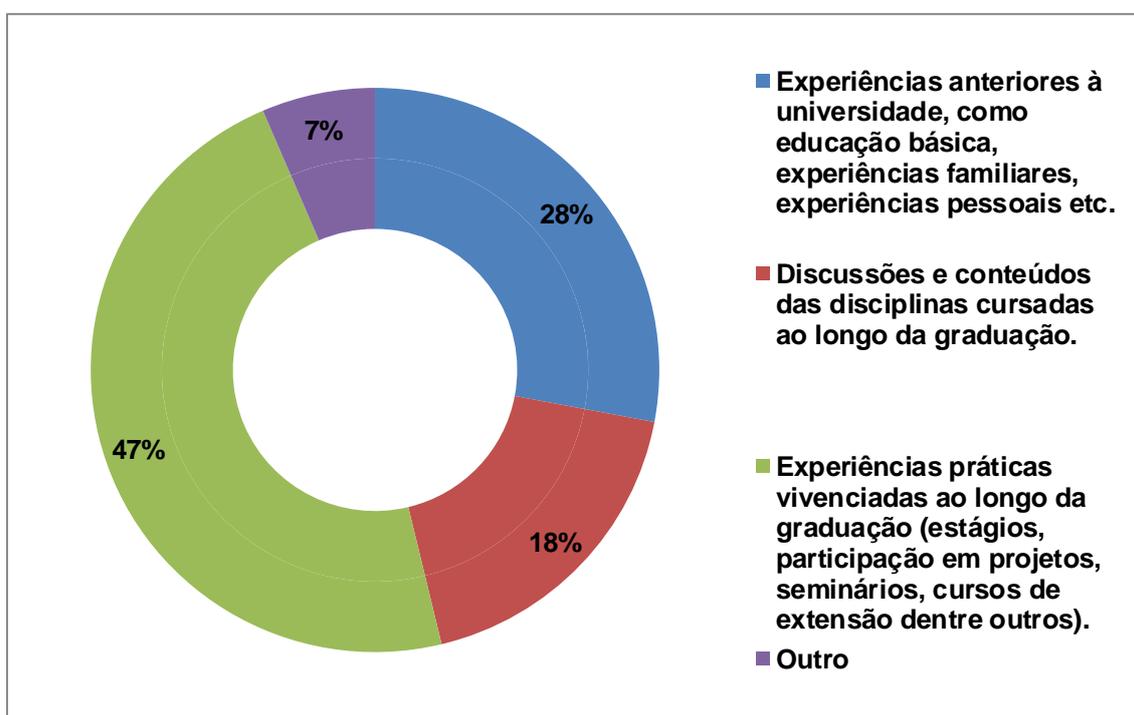
Em se tratando de pesquisa figuracional, a existência de um grupo estabelecido implica, por consequência direta, a existência de um grupo *outsider*. Por assim dizer, pensar na identificação e na criação de públicos-alvo para pensar outras dinâmicas nos processos de ensinar e aprender, demandar recursos, dentre outras ações, não se configuraria como uma possibilidade de ruptura desse duplo vínculo?

²² Os títulos do livro em outros idiomas nos auxiliam a entender a essência dessa obra. Por exemplo, em francês, o livro se chama *Logiques de L'exclusion*; em espanhol, *Establecidos y marginados*.

A entrevista com o docente nos conduz à reflexão de que o que devemos problematizar é a forma como a identificação de públicos-alvo tem sido apropriada pelas secretarias educacionais e instituições de ensino, colocando a educação especial como um setor desintegrado da escola, transpondo exclusividade e responsabilidade formativa para os professores especialistas e deixando a gestão escolar e os demais professores com responsabilidades secundárias.

Seguindo o processo investigativo acerca das contribuições das disciplinas, perguntamos no questionário como os estudantes acreditam que essa concepção que tinham sobre educação especial inclusiva havia sido construída. A pergunta foi a seguinte: **“De acordo com a questão anterior, você considera que essa sua concepção sobre educação especial inclusiva foi construída majoritariamente por meio de:”**. Então, dentre as possibilidades de respostas, havia quatro opções: **a)** Experiências anteriores à universidade, como educação básica, experiências familiares, experiências pessoais etc.; **b)** Discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação; **c)** Experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação (estágios, participação em projetos, seminários, cursos de extensão dentre outros ou **d)** Outro. As repostas são apresentadas no gráfico a seguir (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Avaliação dos participantes acerca de como é construída a concepção de Educação Especial Inclusiva



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Observando atentamente às respostas, percebemos que a construção de concepção de educação especial inclusiva está muito atrelada à experiência acadêmica na universidade. As opções apontadas pelos estudantes de licenciatura indicam para grande participação das experiências práticas, vivenciadas ao longo da graduação, tais como estágios e similares (47%) e discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo do curso (18%). Ou seja, somadas, as experiências oportunizadas no âmbito da formação inicial representam mais de 60% da participação para a mobilização de saberes relacionados à temática da educação especial inclusiva, reforçando a necessidade do campo estar em constante processo de (auto)crítica e (auto)avaliação.

Há de se destacar, também, que parcela considerável da população pesquisada sinalizou para experiências anteriores à universidade, o que corrobora a noção de Nóvoa (1992) da formação docente enquanto um processo, sempre em construção e que não se inicia (e nem se finaliza), exclusivamente, na universidade. O autor ilustra um contexto em que existe a necessidade de compreender que os professores são pessoas. Disto, tem-se que uma parte importante dessas pessoas é professor (NÓVOA, 1992). O teórico formula esse esquema conceitual no sentido de enfatizar que existem outras dimensões da vida docente que, direta ou indiretamente, influenciam o seu trabalho pedagógico. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 25):

o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua [...].

No último movimento de averiguação das concepções dos licenciandos acerca da noção de educação especial inclusiva, perguntamos como acreditavam que, como futuros professores/as, organizariam seu planejamento.

A pergunta foi a seguinte: “Pensando na sua atuação como profissional de educação em uma instituição escolar, como você acredita que organizará o seu planejamento?”. As opções de respostas, bem como o percentual sinalizado em cada uma delas, são sistematizadas no quadro seguinte (quadro 7).

Quadro 7 - Como os licenciandos entendem que deve ser o planejamento pensando nos estudantes PAEE

RESPOSTA	CONTAGEM	PERCENTUAL
Irei realizar o meu planejamento para a turma e os estudantes com dificuldades serão encaminhados a outros serviços (docente de educação especial, psicopedagogo, Atendimento Educacional Especializado [AEE]).	4	4.30%
Irei realizar meu planejamento para a turma e o docente de educação especial realizará o planejamento para os estudantes com dificuldades, para que esses estudantes realizem uma atividade com conteúdo diferente do da turma, mas permaneçam em sala de aula.	7	7.53%
Devo articular o meu trabalho com outros profissionais da educação – docente de educação especial, psicopedagogo – que atuam na escola; a fim de realizar um planejamento conjunto que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.	82	88.17%
Outro	0	0.00%

Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Nesta que foi a última questão para avaliarmos a forma como os futuros professores em formação estão compreendendo suas responsabilidades para com a modalidade da educação especial, 88.17% dos participantes sinalizaram para a opção que está mais atrelada às diretrizes inclusivas dos estudantes com deficiência, qual seja, a que aponta para um planejamento colaborativo e articulado entre professores regentes e professores especialistas, a fim de assumir conjuntamente a responsabilidade educativa.

Os outros 11 estudantes que assinalaram, ou para um planejamento padronizado, sem considerar a diversidade e a diferença existente nas turmas, ou para um planejamento desarticulado com os demais profissionais da escola, representam aqui 11.83% da população pesquisada e cabe refletirmos, conforme teoriza Elias (1994), que estes pensamentos não são isolados ou pontuais, localizados apenas nesses indivíduos.

Na forma como concebemos a sociedade, de acordo com a sociologia eliasiana, uma sociedade marcada por figurações de interdependências, em que “[...] os seres humanos só podem ser devidamente entendidos como pluralidades e não como ‘atores’ individualmente isolados que, de maneira variada, ‘interagem’ com outros indivíduos, grupos, organizações ou instituições sociais” (KORTE, 2001, p. 51), os apontamentos desses 11 estudantes demarcam um posicionamento que, direta ou indiretamente está relacionado com as figurações por eles/as co-constituídas. Dessa

forma, cabe novamente a reflexão: se extrapolarmos esses números para o campo docente, como um todo, quais proporções observaríamos?

Buscamos, no próximo item, analisar e discutir como é o espaço da universidade onde se dão os processos de ensinar e aprender cotidianamente, acreditando que, assim como as disciplinas, esse ambiente, inclusivo ou não, exerce relação direta ou indireta com os conhecimentos e atitudes sociais construídos pelos licenciandos.

6.1.2. Analisando o contexto formativo dos cursos de licenciatura da UFES, campus goiabeiras

Conforme enfatizamos, baseados essencialmente em Elias (1994a; 2006) e Tardif (2008), formação, constituição e profissionalização docente são concebidas no bojo das figurações constituídas cotidianamente.

Fundamentado nisso, foi também interesse dos questionários analisar se o contexto formativo (aqui compreendido pelo par acessibilidade e práticas docentes) do ensino no campus é inclusivo para as pessoas com deficiência. Ora, os futuros professores em formação também aprendem, num movimento de interdependência, com a *práxis* docente de seus professores, no percurso da licenciatura.

Neste eixo, incluímos duas questões, quais sejam: uma para avaliar a acessibilidade das instalações prediais do ensino²³ e outra avaliar as práticas didático-pedagógicas dos professores para com os estudante com deficiência.

Para a questão, **“Em sua opinião, as instalações prediais utilizadas para o ensino presencial no seu curso são inclusivas para estudantes com deficiência?”**, 26% dos estudantes respondeu que sim e a maioria, 53%, respondeu que não. Outros 14% responderam que não se aplica.

²³ Nesta questão, deixamos a opção “não se aplica”, pois, como em decorrência da pandemia por Covid-19 a UFES teve que suspender suas aulas presenciais por aproximadamente dois anos letivos, muitos estudantes ingressaram na universidade e não tiveram aula presencial no campus.

Para a questão **“Em sua opinião, as práticas didático-pedagógicas dos(as) seus(as) professores(as) são inclusivas para estudantes com deficiência?”**, 42% respondeu que sim e 51% respondeu que não.

Acerca da acessibilidade arquitetônica (ou ausência dela) nas instalações prediais, muitos estudantes comentaram acerca da dificuldade de acesso ao segundo andar dos prédios, por exemplo, denunciando a ausência de rampas ou elevadores, especialmente no prédio Paulo Freire, onde se localiza o Centro de Educação.

Ainda, muitos estudantes apontam que nas licenciaturas onde existem aulas em laboratórios, como Geografia, Ciências Biológicas, Química e Física, por exemplo, a disposição dos equipamentos nessas salas (mesas, cadeiras, bancadas etc.) fazem com que elas fiquem muito apertadas, dificultando, por exemplo, a locomoção independente de pessoas com a mobilidade reduzida. Muito se comentou também acerca da ausência da descrição em braille na maioria dos espaços e da dificuldade para conseguir intérpretes de LIBRAS para estudantes surdos ou acompanhantes para outros estudantes que necessitam.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo buscando investigar a indissociabilidade entre a arquitetura e a educação de pessoas com deficiência, Littig (2021) enfatiza que a instituição ainda é constituída por muitos prédios e caminhos não-acessíveis para esse público, o que se caracteriza como um empecilho à constituição de um ensino superior inclusivo. Segundo a autora, a acessibilidade arquitetônica “é um fator muito importante e significativo para os indivíduos, que pode potencializar (ou não) a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência na universidade” (LITTIG, 2021, p. 158). Dessa maneira, conclui ela, sem acessibilidade arquitetônica, não é possível falar de inclusão.

No que tange à avaliação das práticas didático-pedagógicas dos professores, alguns estudantes apontaram para a falta de sensibilidade de alguns docentes para saber se existe algum estudante que demanda atenção diferenciada. A não adoção de didáticas ou materiais que sejam inclusivos (vídeos sem legenda ou intérprete), e o fato de não estarem abertos à negociação quanto às suas práticas, são sinalizadas

por alguns estudantes, conforme destacamos da fala de um dos participantes da pesquisa:

Em geral são aulas tradicionais, as ementas das disciplinas dos cursos de matemática são enormes, desta maneira, para que o currículo seja executado, as aulas tradicionais cumprem este papel. Porém é uma pergunta que sempre me faço, como um estudante cego/surdo, por exemplo, conseguiria concluir um curso desta maneira. **É importante a universidade pensar nestes pontos e trabalhar formações com os docentes sobre estes pontos** (ESTUDANTE MATEMÁTICA, 2022, grifos nossos).

Em alguns comentários fica perceptível como o contexto formativo dos cursos de formação ainda precisam avançar no sentido da inclusão de pessoas com deficiência:

De forma geral, são. **Existem professores que se preocupam mais que outros. E, também, alguns que não demonstram atitudes favoráveis à inclusão. Temos um amigo surdo na sala** e, principalmente, em relação às atividades avaliativas, percebo que ele tem muita dificuldade em realizá-las. Muitos professores tentam fazer adaptações, conversam com ele sobre essas dificuldades e tudo mais. Todavia, **percebo que alguns professores “ignoram” a realidade desse aluno ou pelo menos não demonstram preocupação com a inclusão durante as aulas** (talvez exista alguma conversa prévia e direta com o estudante) (ESTUDANTE PEDAGOGIA, 2022, grifos nossos).

Durante as entrevistas, colocamos aos docentes a seguinte questão: **“Quando existem estudantes com deficiência nas turmas que você leciona, como que você faz para incluí-los nas práticas didáticas da turma?”**. As respostas obtidas pelos docentes foram organizadas no quadro a seguir (Quadro 8):

Quadro 8 - Como os docentes incluem estudantes com deficiência em suas aulas.

DOCENTE	RESPOSTA
DOCENTE 01	“Não é distanciando tanto com esses sujeitos, é trazendo esta conversa dizendo, não é falar que é a mesma coisa, mas quem dizer que quem vivencia são sujeitos também, que tem os mesmos anseios que vivem neste mesmo mundo”.
DOCENTE 02	“O que eu procuro fazer quando eu tenho algum aluno com alguma especificidade, seja deficiência ou não, que de alguma forma singulariza o seu processo de aprendizagem, eu procuro ouvi-lo. Quais são as dificuldades, o que ele precisa, o que eu posso fazer para ajudá-lo... mesmo sabendo que uma parte do papel é da universidade, e ela também muitas vezes não é capaz de executar. Nem sempre o aluno tem um intérprete, às vezes é um intérprete para muitos alunos. E aí é você quem tem que ‘pegar o boi pelo chifre’”.
DOCENTE 03	“Eu nunca tive nenhum aluno. Eu acho que isso é um dado importante. [...] Já tive um aluno que tinha um determinado diagnóstico, mas não quando eu estava na UFES. Houve um período que antecedeu que eu trabalhava em instituições

	privadas, e eu tive os que tinham determinados diagnósticos. Mas, na universidade eu nunca tive”.
--	---

Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (LEITE, 2022).

Destacamos as respostas dos docentes no sentido de corroborar a perspectiva dos estudantes de que existe um empenho por parte de grupos de professores para a inclusão desses estudantes, porém eles não representam a maioria. Os comentários dos estudantes se referem a um grupo muito grande de docentes, compreendidos entre aqueles que dão disciplinas da área específica do curso e aqueles da área pedagógica.

Ainda que não seja objetivo dessa pesquisa analisar a formação dos professores do ensino superior, os dados nos colocam a refletir acerca desse tópico, pois existe relação estreita e direta com a nossa investigação. Muitas vezes, a formação inicial do docente formador não é em licenciatura. Isso é comum, mas exclusivo, dos cursos das áreas de exatas e ciências da natureza.

Ocorre que, os docentes não terem tido uma formação inicial que teve o objetivo de **formar professores** possibilita inferir que não houve o contato, ainda que mínimo, com os temas da educação especial; e isso se reflete na forma como concebem essa modalidade e nas *práxis* que adotam cotidianamente. Neste sentido, é cabível se perguntar: Existem práticas de formação continuada no ensino superior da UFES? Quais são as políticas de formação continuada adotadas pela universidade para suprir essas lacunas formativas?

Em consulta ao site da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progep/UFES)²⁴, encontramos a listagem dos cursos de formação²⁵ que foram e estão sendo ofertados aos docentes e técnicos administrativos. Analisando as ofertas dos últimos quatro anos, somente em 2020 e 2021 foram ministrados cursos com temas relacionados à educação especial inclusiva, sendo eles: “Acessibilidade e educação especial na perspectiva inclusiva na universidade: fundamentos e práticas – 2020” e “Diversidade e inclusão: reflexões acerca da pessoa com deficiência na universidade

²⁴ A Progep é o órgão responsável por desenvolver políticas e ações voltadas à gestão de pessoas (funcionários) da UFES, o que inclui cursos de capacitação e formação.

²⁵ Consulta realizada em abril de 2022. Disponível em: [Cursos Enap que atendem PDP UFES | Progep](#)

– 2021”, **ambos por adesão**. Quais os impedimentos desses cursos acontecerem com mais frequência e a participação do coletivo de professores ser obrigatória?

Nesta esteira, evidenciamos, ainda, como a *práxis* docente pode ser um fator determinante para a permanência dos estudantes com deficiência no curso.

Faltam apresentações de slides acessíveis, disponibilidade de conteúdo com legenda ou texto que seja adaptável nos dispositivos dos alunos, **existe uma pressão também muito grande pra que alunos com deficiência acompanhem os demais sem deficiência e isso causa evasão**, falta diálogo e falta compreensão. Deficiência não é só física (ESTUDANTE ARTES VISUAIS, 2022, grifos nossos).

Nesta esteira reflexiva, destacamos que é direito das pessoas com deficiência não apenas o ingresso no ensino superior. A universidade precisa assegurar também meios para a permanência e o êxito acadêmico. Quando falamos de universidade, não falamos apenas de uma Instituição, entendida como uma organização institucional autárquica que parece tão distante da sala de aula. Falamos da necessidade de compreender que a universidade é feita de pessoas, de docentes e estudantes, que precisam de condições para alcançar os objetivos propostos pelo ensino superior e, por assim dizer, concordamos com Conceição (2017, p. 134) quando destaca que

faz-se necessário que haja adequação do corpo docente às universidades do século XXI, onde a/o docente além de precisar compreender que o público não é mais aquele homogêneo e privilegiado de décadas atrás, também não é a/o docente a única pessoa que detém ferramentas de acesso à informação [...].

Dessa maneira, frisamos a necessidade do campo formativo (e o corpo docente) estar em constante (auto)avaliação, pois influencia diretamente na construção de atitudes sociais mais inclusivas pelos estudantes de licenciatura. Pensando com Elias (1994; 2006), podemos dizer que constituir figurações inclusivas proporciona o desenvolvimento de atitudes inclusivas. Dessa forma, e levando em consideração a interdependência enquanto característica principal das figurações, podemos dizer que, ao constituir uma ou mais figurações inclusivas (ainda que apenas no seio acadêmico), ao compor outras figurações, esses sujeitos assumirão posturas mais inclusivas. Por **outras figurações** podemos pensar a escola, por exemplo.

Falamos aqui de um processo sociogenético, ou seja, das alterações que acontecem na estrutura social (no contexto formativo do curso), e a forma como elas são associadas, proporcionando transformações de condutas e personalidade, pelos sujeitos que as co-constituem (licenciandos), num movimento psicogenético (ELIAS, 1994; 2006).

Neste ínterim, é importante destacar que, pautados na sociologia eliasiana, não estamos olhando para as ações individuais dos docentes, dos estudantes, da universidade ou das orientações legais. Estamos, na verdade, observando a interação de todos esses fatores e como se configuram para o delineamento do campo formativo docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos observado que em processos históricos de longa duração (ELIAS, 1990, 1994) a perspectiva de escolarização das pessoas com deficiência tem se alterado, um paradigma de exclusão e segregação tem dado lugar às orientações para inclusão escolar desse público nas escolas de ensino comum, juntamente com os demais grupos sociais.

A realização dessa pesquisa nos auxilia na análise da processualidade dos dispositivos de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no sentido de lançarmos um olhar mais cuidadoso a fim de compreender que existem diferentes variáveis que compõem a cadeia inclusiva, dentre as quais a formação inicial de professores é parcela indispensável.

Se pensarmos, por exemplo, o desenrolar da educação especial inclusiva desde o acontecimento *Vitor de Aveyron*, na França, que segundo Lobo (2016, p. 538) “inaugura, no contexto da medicina do século XVIII, novas questões para os saberes e as práticas médicas e pedagógicas”, observamos como a humanidade presenciou uma mudança paradigmática na forma de conceber as pessoas que fogem ao padrão social por ela mesma construído. Tal padrão ou tipo ideal de existência é ilustrado nas reflexões de Amaral (1998):

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo (AMARAL, 1998, p. 3).

Por assim dizer, naquele contexto do acontecimento de *Vitor de Aveyron*, o garoto selvagem utilizado como matéria das experiências pedagógico-metodológicas de Itard²⁶ era considerado como um caso estritamente médico e, portanto, curável. Apesar dessas considerações, Lobo (2016, p. 542) afirma que “hoje podemos dizer que sua medicina consistia muito mais em uma pedagogia disciplinar do que a utilização do seu instrumental médico que, aliás, pouco aplicou ao tratamento do

²⁶ Itard era médico chefe do Instituto Imperial de Surdos-mudos de Paris e discordava das orientações de seu colega de trabalho Pinel, acreditando que Vitor era capaz de ser instruído e aprender.

garoto”. Em linhas gerais, apesar de considerarem que o tratamento dado a Vitor era médico, percebe-se que, na verdade, esse tratamento era intrinsecamente de cunho pedagógico.

Este caso é o primeiro acontecimento documentado em que se tem a experiência de apostar na sociabilização e instrução das pessoas com deficiência que, até aquele dado momento histórico, sequer eram consideradas elegíveis para a escola ou para os processos educacionais.

Essa perspectiva de conceber as pessoas com deficiência como um caso da medicina e da psicologia perdurou por muito tempo, inclusive no Brasil, como diretriz orientadora às práticas com esse público (CAMBAÚVA, 1988; MICHELS, 2005; MENDES, 2006; SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2017).

No curso do processo histórico, somando as oportunidades e experiências de diferentes estudos e teorizações, eventos e políticas públicas, a escola comum passa a se configurar igualmente como lugar de direito das pessoas com deficiência.

Dessa forma, mesmo que observemos na atualidade algumas permanências paradigmáticas na educação, e na educação especial, de práticas caritativas, médico-psicológicas, cognitivistas ou segregacionistas, o momento histórico em que nos circunscrevemos aponta para a importância de se pautar a construção de contextos menos exclusivos para pessoas com deficiência nos espaços escolares.

A criação desses espaços perpassa diretamente pelos saberes, práticas e atitudes dos professores em sala de aula, portanto, pautar a construção de conhecimentos para a educação especial inclusiva, que foi o nosso objetivo nesta pesquisa, no período formativo inicial, torna-se extremamente importante.

Acreditamos que refletir sobre a formação docente é refletir sobre qualidade da educação e também sobre inclusão escolar, pois os professores, ainda que não sejam os únicos responsáveis, assumem papel central nessa cadeia.

Tendo tal objetivo delineado, procedemos a análises documentais nos principais marcos legais que, direta ou indiretamente, indicam o caminho da formação de professores no viés da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Somado a

isso, analisamos também as Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores e os documentos institucionais do nosso campo empírico, qual seja, a Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), campus Goiabeiras.

A análise desses documentos (principalmente a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de 2015) desvelou a carência de orientações legais que institucionalizem disciplinas que tenham como foco trabalhar os conteúdos da educação especial inclusiva. De igual maneira, analisando as orientações internas da universidade (PPC e ementas) percebemos que as orientações para educação especial também se encontram diluídas nas diretrizes para uma educação inclusiva.

Por outro lado, os planos de ensino das disciplinas correlatas à temática pesquisada desvelaram que, mesmo com a ausência de determinações legais mais diretivas, os docentes dedicam uma carga horária considerável para os assuntos da educação especial inclusiva.

Esse movimento de análise dos planos de ensino, inclusive, pode se configurar como um refinamento metodológico para as pesquisas dessa natureza, pois evidencia a limitação de analisar somente os PPC e as ementas.

Assim, o panorama que se coloca para a formação inicial é muito complexo. Em primeiro lugar porque implicitamente é dada certa autonomia para as Instituições de Ensino Superior (IES) definirem como a educação especial vai aparecer na formação inicial. Conforme discutimos e pensando no currículo como um campo de disputas ideológicas (MICHELS, 2005), as opções políticas das pessoas diretamente envolvidas podem conduzir a uma negligência dessa temática.

Em segundo lugar porque não instituir uma diretriz mais incisiva para essa questão e deixar à cargo dos professores abordá-la nas suas aulas não é garantia de que esses conhecimentos serão trabalhados e construídos. Apesar de na figuração específica de formação de professores da UFES os planos de ensino indicarem que os docentes abordam os conteúdos da educação especial, não existe uma garantia (legal, portanto nem institucional) que em outras figurações os processos de ensinar e aprender darão conta dessa tarefa.

Apontando para um quadro de indissociabilidade e interdependência entre a formação inicial de professores e o trabalho nas escolas, inferimos que lutar pela constituição de um currículo na formação inicial que assegure a construção desses saberes é urgente.

O que estamos defendendo é a necessidade de a formação estar pautada tanto nas bases teóricas da sociologia e da filosofia (conforme as entrevistas com os docentes indicaram), para o entendimento das diferentes formas de existir, e, portanto, de aprender, dos seres humanos, mas também se preocupar em construir conhecimentos e saberes relacionados à educação especial inclusiva.

Nesta esteira, não é a técnica pela técnica, no sentido de simplesmente saber adaptar atividades ou planos de ensino e metodologias. Não é também pensar na construção de uma formação cujo caráter é médico-psicológico, pois, como enfatizamos, essa perspectiva biologizante da educação especial desconsidera os processos sociais que permeiam a educação, individualizam os processos de ensinar e aprender e responsabilizam unicamente o estudante pelo seu fracasso escolar, conforme ilustra Michels (2005).

O pensamento hegemônico, não somente da Educação Especial, mas da Educação de maneira geral, está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso escolar. Arelada a ela, e não como seu contrário, encontramos a sustentação psicológica (funcionalista) de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, não sociais (MICHELS, 2005, p. 268).

Neste sentido, estamos apontando para a potencialização da formação inicial como mobilizadora de saberes da educação especial inclusiva.

Outro objetivo da nossa pesquisa foi também analisar a concepção de alunos e professores dos cursos de licenciatura sobre educação especial inclusiva, sobre o processo de formação inicial de professores e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum.

Analisando os dados, observamos que os discentes evidenciam demandas por conhecimentos e saberes relacionados à prática, isto é, ao *saberfazer* no cotidiano com os estudantes PAEE, muitas vezes vinculada a uma perspectiva cognitivista e

com certo interesse por uma formação que forneça um manual pré-determinado para trabalhar com esse alunado.

É importante termos em mente a fragilidade das formações do tipo manual ou “receita de bolo”. Primeiro, por conta da heterogeneidade característica dessa modalidade da educação: vamos pensar no caso de pessoas com autismo, por exemplo. Assim como quaisquer outras pessoas, essas são enormemente diferentes entre si, logo, as formas de ensinar e aprender também serão diferentes para cada uma delas. É ilusório pensar a criação de um manual básico acreditando que possa ser aplicado em todas as realidades.

Segundo porque, pensando na construção de uma “receita de bolo” para o trabalho com estudantes PAEE, caso haja uma mínima alteração na configuração da sala ou da escola (espaços dinâmicos por sua constituição), essa se torna irrealizável ou mesmo obsoleta. Inferimos, portanto, que por mais que se tenha uma gama de informações sobre os estudantes com deficiência ou o diagnóstico mais completo, o manual é facilmente invalidado e superado pelas demandas reais colocadas no dia-a-dia.

Os dados com os docentes nos auxiliaram nesse entendimento, no sentido de que somente a presença da disciplina na estrutura do curso ou a presença do conteúdo relacionado à educação especial inclusiva no currículo, não garantem a constituição de atitudes sociais mais inclusivas para esse público. É importante que os cursos, na medida do possível, incorporem mais disciplinas do campo sociofilosófico que contribuam para uma formação reflexiva e colaborativa entre os professores.

Somado a isso, coloca-se também a necessidade de pensar que a formação não acaba no momento da conclusão do curso e que, mesmo com uma formação voltada para a construção de conhecimentos para a educação especial inclusiva, ao final da formação os docentes não estarão completamente preparados – no sentido de formação acabada/finalizada – para os processos de ensinar e aprender desse alunado, assim como não estão para os demais estudantes que habitam os espaços das escolas comuns. Assim, compreendemos que a formação docente não é finita, ela se constitui em uma processualidade inicial e perdura nos processos de interdependências na prática profissional.

A formação, entendida enquanto um processo em curso, também é dada no âmbito da convivência. Dessa forma, a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns é tão importante, pois, se configura enquanto um processo ambivalente para os estudantes com e sem deficiência, bem como para os professores desenvolverem a capacidade de lidar com a diversidade e a diferença. Além disso, a presença desses alunos na escola também coloca os professores em situação de desafio, demandando a apreensão de novos modos de conceber as práticas didático-pedagógicas.

Por assim dizer, enfatizamos que outra contribuição da pesquisa consiste no entendimento de que discutir a educação especial inclusiva junto às licenciaturas requer construir, no âmbito dos cursos de formação inicial, espaços menos excludentes para essas pessoas. Estamos apontando para o fato de que o contexto da formação, compreendido pelas práticas dos professores formadores e das instalações prediais, apresentam relação direta com o conhecimento construído pelos professores em formação. Assim, coloca-se como apontamento adicional a necessidade de as instituições formadoras proporcionarem aos docentes formadores cursos de formação continuada que assistem à constituição de uma educação especial inclusiva.

Delineado este quadro, apontamos algumas questões que, no âmbito deste trabalho investigativo, não respondemos e se colocam como possíveis novas pesquisas, tais como: O que pensam os gestores das Pró-reitorias acerca das questões levantadas nesta pesquisa? Qual o papel dos coordenadores de curso no jogo de disputa das implementações institucionais para essas pessoas? Se realizássemos entrevistas com os licenciandos, quais aspectos desvelaríamos? O que a universidade tem feito/pode fazer para contribuir com a formação continuada dos professores formadores em relação às demandas da educação especial?

Isto posto, enfatizamos que esta pesquisa almejou contribuir com a ampliação das discussões relativas aos estudos sobre a formação inicial de professores e sua vinculação com a educação especial inclusiva, bem como contribuir com a linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Por fim, pensando na processualidade dos diferentes movimentos que permeiam o bojo educacional, salientamos que o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum se configura, de fato, como um processo social. Por assim dizer, continuamos pesquisando, escrevendo, pensando, lendo e constituindo com/sobre a inclusão a fim de constituir contextos menos excludentes nas escolas.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sônia Maria. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC - Florianópolis. 2015. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4110.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, v. 5, p. 11-30, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Alexandre Medeiros de; LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. A relevância do ensino de sociologia e de filosofia para a formação dos jovens no século XXI. **HOLOS**, 4, 166–176, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3223>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 8 de mai. de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 9 de jun. de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. João Pessoa: **Rev. Principia**. v. 1, n. 32, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de

pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho de; PANTALEÃO, Edson. O jogo das garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, 2017.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação Especial no ensino superior: Processos Sociais comparados entre México e Brasil**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar, **Configurações** [On-line], 19/2017, posto on-line no dia 30 junho 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/configuracoes/3947>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43, 1241-1299, 1991. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/1229039>>. Acesso em 18 jun. 2021.

DENARI, Fátima Elizabeth; SIGOLO, Silvia Regina S. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: Dilemas atuais. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016, p. 15-31.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**. Volume I: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **Teoria Simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

_____. **Escritos e ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Federalismo e formação profissional - por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-

225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/180>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em 23 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

HONORATO, Tony. Pesquisas com Norbert Elias em história da educação. **Comunicações**. Piracicaba, v. 24 n. 3, p. 107-127, setembro-dezembro, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/3619/2093>>. Acesso em 03 ago. 2021.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>>. Acesso em 05 abr. 2021.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 jun. 2021.

KÖNIG, Franciele Rusch. **Formação inicial e Educação inclusiva: um olhar para os cursos de licenciatura**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18919>>. Acesso em 25 jul. 2021.

KORTE, Hermann. Perspectives on a long life: Norbert Elias and the process of civilization. In: SALUMETS, Thomas. **Norbert Elias and human interdependencies**. McGill Queen's University Press: London, 2001.

LANDINI, Tatiana Savoia. Escritos & ensaios: Norbert Elias em perspectiva. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 169-173, Jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mtKNnHVSDMQBSg3TKXjmq7c/?lang=pt>>. Acesso em 27 mai. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**. v. 17, n. 46, jul./set. – 2016. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. DOI: 10.12957/teias.2016.25497. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa, **Contrapontos**, ano 2, n. 5, p. 237-250, Itajaí, maio/ago. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/145>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. In: **XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG**, 2003, Goiânia. Disponível em: <UCG - ENSINO DE GRADUAÇÃO Novo.doc (live.com)>. Acesso em 01 mai. 2022.

LITTIG, Larissa Francisco. **Acessibilidade arquitetônica**: implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LOBO, Lilia Ferreira. O acontecimento Victor de Aveyron: esboço de uma genealogia da psiquiatrização da infância. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 537-550, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22489>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**, v. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2021.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>>. Acesso em 25 mai. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração dos trabalhos monográficos.** - 3.ed. - São Paulo: Atlas, 2015.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>>. Acesso em 03 abr. 2021.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar em Revista**, n. 17, p. 125-137, 2001. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MUNANGA. Kabenguele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NAGLE, J. **A educação na primeira república.** FAUSTO, B. (Dir.). História geral da civilização brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, t. III, v. 9, 1991.

NERY JÚNIOR, Néilson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação** (coord.) - Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA, Laís Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar? In: Poker, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Contribuições de Norbert Elias e Lev Semenovitch Vigotski para pensar a exclusão social. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 9, 2005. Ponta Grossa, PR. Recuperado em abril de 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PEREIRA, Giulliano José Segundo Alves; FERRER, André Ferrer P. A inserção de disciplinas de conteúdo histórico-filosófico no currículo dos cursos de licenciatura em física e em química da UFRN: uma análise comparativa. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 28, n. 1, p. 229-258, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2011v28n1p229>>. Acesso em 18 mai. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>>. Acesso em 06 jul. 2021.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 225-256.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 331-356, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640208. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o Conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n.159, p.132-157, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BfvW6vrPYrf9sKzs7qsP5Yp/?lang=pt>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em 09 abr. 2021.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho de; PANTALEÃO, Edson. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/yDsdZzgy5Q3GBtyPFvGrmyH/?lang=pt>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, Calixto Júnior de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, Out.-Dez., 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkd6p/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **UFES, 60 anos**. Organizador, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: EDUFES, 2014. 100 p. Disponível em: <UFES 60anos by Universidade Federal do Espírito Santo - issuu>. Acesso em 28 mai. 2021.

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 1, p.51-59, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2943>>. Acesso em 19 mai. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pensadores sociais da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, Alexandro Braga; HENANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educ. rev.** Curitiba, n. 18, p. 53-72, Dez. 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/YssdcHwj8rRMMnLzzrcxbpt/?lang=pt>>. Acesso em 14 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Instituição	Autor/Autora	Título	Produção acadêmica
UFMS	KÖNIG (2019)	Formação inicial e Educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura	Dissertação
UFES	WINGLER (2018)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Análise de processos sociais de egressos do ensino superior	Dissertação
UNIMEP/ USP	AMARAL e MONTEIRO (2019)	A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas	Artigo/Periódico
UFSCAR	SOUZA (2017)	A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Tese
UFSCAR	LESSA (2020)	Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a educação especial	Tese
UFG	ADAMS (2018)	Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza	Dissertação
UNIVILLE	AGAPITO e RIBEIRO (2015)	A Formação Inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva	Artigo/Periódico
UFES	PEREIRA (2014)	Sentidos da docência para egressos das licenciaturas EAD da UFES no polo de Itapemirim	Dissertação
UFES	OLIVEIRA (2014)	Formação docente no ES - Diálogos com a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil	Dissertação
UFES	CALDAS (2015)	Tecnologia Assistiva e Computacional: Contribuições para o AEE e desafios para a Formação de Professores	Tese
UFMG e UFSCAR	TORRES e MENDES (2019)	Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial	Artigo/Periódico
UNICAMP	FREITAS (2002)	Federalismo e Formação Profissional: por um sistema unitário e plural	Artigo/Periódico
UFSCAR	BAZON et al. (2018)	Formação de formadores e suas significações para a Educação Inclusiva	Artigo/Periódico
UFES	COSTA (2014)	A constituição do instituto de educação de Vitória-ES e a formação de professores	Dissertação

		primários no ES (1971-2000)	
UNICAMP	SAVIANI (2009)	Formação de professores - aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Artigo/Periódico
UNESP	SARTI (2012)	O triângulo da formação docente - seus jogadores e configurações	Artigo/Periódico
UFSCAR	MONICO, MORGADO E ORLANDO (2018)	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva - levantamento de produções	Artigo/Periódico

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da BDTD, Scielo, ANPed e UFES (LEITE, 2021).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UFES/CAMPUS GOIABEIRAS



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação



Seção A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa conduzida por Lucas de Souza Leite, mestrando em Educação pelo PPGE/UFES, sob a orientação do Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarreta prejuízo. Também não envolve nenhum risco físico, financeiro ou psicológico. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário com 20 questões e duração média de 8-10 minutos. Não haverá registro de áudio, vídeo ou imagem. A fim de assegurar sua privacidade, os dados obtidos por meio desta pesquisa não serão identificados. Os resultados serão publicados de forma anônima e agregada. Você poderá tirar possíveis dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento pelo e-mail do pesquisador: lucas.souzaleite@outlook.com.

A1. Tendo ciência das informações acima declaradas, você aceita participar desta pesquisa?

Sim, aceito participar.

Não, não aceito participar.

Seção B: Informações Pessoais

B1. 1- Gênero:

Feminino

Masculino

Outros

Outros



B2. 2 - Faixa Etária:

- 16 a 19 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos
- 35 a 39 anos
- 40 a 44 anos
- 45 a 49 anos
- 50 a 54 anos
- 55 a 59 anos
- 60 a 64 anos
- 65 a 69 anos
- 70 a 74 anos
- 75 a 79 anos
- 80 anos ou mais

B3. 3 - É pessoa com deficiência:

- Sim
- Não

B4. 4 - Se sim, como se autodeclara?

Pergunta não obrigatória. Se não quiser respondê-la, clique em "PRÓXIMO".

**Seção C: Informações acadêmicas****C1. 5 - Você é estudante de qual das licenciaturas abaixo?**

- Educação Física
- Artes Visuais
- Física
- Matemática
- Química
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Filosofia
- Geografia
- História
- Letras Português
- Letras Inglês
- Letras Português-Espanhol
- Letras Português-Francês
- Letras Português-Italiano
- Licenciatura Plena em Educação do Campo
- Pedagogia

C2. 6 - Atualmente você se encontra entre:

- 1º ao 2º período
- 3º ao 6º período
- 7º ao 8º período
- Desperiodizado



Seção D: Trajetória acadêmica e Educação Especial Inclusiva

Neste momento você irá responder perguntas sobre disciplinas e conteúdos cursados durante o seu curso de licenciatura.

D1. 7 - Ao longo da sua trajetória acadêmica você já cursou alguma disciplina que abordasse conteúdos e conhecimentos relacionados ao eixo da Educação Especial Inclusiva?

Sim

Não

D2. 8 - Poderia informar o nome dessa disciplina?

Caso não tenha acesso ao nome exato da disciplina, coloque o nome aproximado.

D3. 9 - Na sua avaliação essa disciplina contribuiu para que você adote, quando professor (a), posturas mais inclusivas para estudantes com deficiência durante suas aulas?

Não contribuiu em nada

Contribuiu parcialmente

Contribuiu totalmente

Não sei avaliar

D4. 10 - Se você pudesse sugerir, quais conhecimentos/contéudos relacionados a educação especial inclusiva deveriam ser trabalhados durante a sua formação docente?

Pergunta não obrigatória. Caso não queira respondê-la, siga para a próxima.

D5. 11 - Na sua opinião, as instalações prediais utilizadas para o ensino presencial no seu curso são inclusivas para estudantes com deficiência?

Caso se sinta à vontade, dête no quadro ao lado o que te levou a essa resposta.

Sim

Não

Não se aplica



<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	
D6.	<p>12 - Na sua opinião, as práticas didático-pedagógicas dos (as) seus (as) professores (as) são inclusivas para estudantes com deficiência?</p> <p><i>Caso se sinta à vontade, detete no quadro ao lado o que te levou a essa resposta.</i></p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
D7.	<p>13 - Se você pudesse sugerir, quais práticas didático-pedagógicas poderiam ser adotadas pelos (as) docentes do seu curso para tonar as aulas mais inclusivas?</p> <p><i>Pergunta não obrigatória. Caso não queira respondê-la, siga para a próxima.</i></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
D8.	<p>14 - Você tem conhecimento acerca de quais estudantes caracterizam o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/></p> <p>Não <input type="checkbox"/></p>
D9.	<p>15 - Se sim, você poderia, sem consulta à nenhuma fonte, listar os estudantes que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?</p> <p><i>Pergunta não obrigatória. Caso não queira respondê-la, clique em "PRÓXIMO".</i></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>



Seção E: SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Neste grupo de perguntas você irá responder questões acerca de como você entende a modalidade da Educação Especial.

E1. 16 - Dentre as alternativas abaixo, qual mais se aproxima da sua concepção de educação especial inclusiva?

Escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma. Se estes alunos não se adaptarem a minha aula, deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas.

Todos estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos. Preciso planejar a minha aula de modo a atender as diferentes características de aprendizagem em uma turma.

A inclusão está relacionada especificamente à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que são estes que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada em relação à turma.

Outros

Outros

E2. 17 - De acordo com a questão anterior, você considera que essa sua concepção sobre educação especial inclusiva foi contruída majoritariamente por meio de:

Experiências anteriores à Universidade, como educação básica, experiências familiares, experiências pessoais, etc.

Discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação.

Experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação (estágios, participação em projetos, seminários, cursos de extensão e dentre outros.

Outros

Outros



E3. 18 - Pensando na sua atuação como profissional de educação em uma instituição escolar, como você acredita que organizará o seu planejamento?

Irei realizar o meu planejamento para a turma e os estudantes com dificuldades serão encaminhados a outros serviços (docente de educação especial, psicopedagogo, Atendimento Educacional Especializado [AEE], etc).

Irei realizar meu planejamento para a turma e o docente de educação especial realizará o planejamento para os estudantes com dificuldades, para que esses estudantes realizem uma atividade com conteúdo diferente do da turma, mas permaneçam em sala de aula.

Devo articular o meu trabalho com outros profissionais da educação – docente de educação especial, psicopedagogo – que atuam na escola; a fim de realizar um planejamento conjunto que atenda as necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Outros

Outros

Seção F: ENTREVISTAS

Obrigado pelo sua participação até aqui. Com certeza sua colaboração terá grande contribuição para a pesquisa!!!

A próxima etapa da coleta de dados da pesquisa consiste em entrevistar estudantes ingressantes e finalistas das diferentes licenciaturas do campus de Goiabeiras. Caso tenha interesse em participar das entrevistas, deixe o seu e-mail abaixo que entraremos em contato para agendar um horário.

Mais uma vez, muito obrigado!

F1. E-mail:

Se não tiver interesse em participar das entrevistas, basta clicar em "ENVIAR" para finalizar sua participação no questionário.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES DE DISCIPLINAS CORRELATAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação

Pseudônimo do (a) entrevistado (a):

1. Quais as disciplinas que usualmente você ministra na Universidade?
2. O que você entende por Educação Especial Inclusiva?
3. Como você faz para trabalhar essa noção com seus estudantes de licenciatura?
4. Quando existem estudantes com deficiência nas turmas que você leciona, como faz para incluí-los nas suas práticas didático-pedagógicas?
5. Se tivesse a oportunidade de realizar sugestões para o currículo dos cursos de licenciatura para os quais você leciona, em relação ao eixo da educação especial e processos inclusivos, quais seriam?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Prezado (a), o (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um trabalho de pesquisa intitulado: **“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS DA UFES”**, que tem por objetivo analisar a construção de conhecimentos, relativos à educação especial numa perspectiva inclusiva, produzidos na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, de autoria do mestrando Lucas de Souza Leite, como recomendação para a realização da Dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

Com o propósito de produzirmos dados que possam nos ajudar a realizar essa pesquisa, convidamos o (a) senhor (a) para responder a uma entrevista semiestruturada realizada pelo pesquisador. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos durante as entrevistas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz, gravação de vídeo articulado aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. O uso da voz/imagem serve apenas para produção dos dados do pesquisador, não sendo reproduzidos em outros espaços e/ou plataformas. Além disso, o uso do material gravado respeitará o contexto da fala dos entrevistados e o material utilizado na pesquisa será apenas aquele de autorização dos participantes. As entrevistas terão duração máxima de 40 minutos e serão realizadas nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Como riscos de sua participação, apontamos que a pesquisa pode causar um sentimento de frustração em relação à formação acadêmica/profissional, uma vez que coloca em reflexão o próprio campo formativo. Para amenizar tais possíveis riscos, pretende-se uma abordagem dialógica e não invasiva com os sujeitos da pesquisa, explicitando que os benefícios para o campo ao qual a pesquisa se insere (que é o mesmo que os sujeitos estão inseridos) serão de considerável relevância.

Como benefícios, destacamos que a pesquisa possui grande potencial para contribuir com o enriquecimento do campo da formação inicial de professores e a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino

comum. Os benefícios diretos da pesquisa incluem inserir e colocar em pauta, no campus universitário, a necessidade de uma formação docente mais inclusiva e preocupada também com a educação e a diferença; o desenvolvimento de atitudes sociais nos docentes tendo como eixo transversal a inclusão; proporcionar momentos autorreflexivos para o campo da formação docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Goiabeiras; como benefícios indiretos, podemos citar a formação de professores mais bem preparados para a criação de contextos inclusivos nas escolas de educação básica no contexto capixaba e brasileiro e, inclusive, a pesquisa se configurar enquanto referência para o desenvolvimento de outras.

Certos de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Destacamos que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Ainda, asseguramos o ressarcimento de quaisquer gastos que possam vir a existir com a participação (ainda que acreditamos que tais gastos não existirão); sigilo e privacidade; direito a buscar indenização em caso de dano decorrente (Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde) da pesquisa e o direito a receber uma via do TCLE assinada e rubricada em todas as páginas.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Insta ressaltar que os direitos dos participantes são assegurados pelo credenciamento da pesquisa junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Vitória, _____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável: **Lucas de Souza Leite**.

E-mail: lucas.souzaleite@outlook.com

Contato: +55 2799979-0528

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

**APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DA
PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.**



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/11MslUmG3Q3sjCMYj69lh_0p2sZ4R11Xr/view?usp=sharing

APÊNDICE F – DISCIPLINAS CORRELATAS AO EIXO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA OFERTADAS PARA AS LICENCIATURAS/GOIABEIRAS/UFES.



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)			
PEDAGOGIA		Ano de atualização: 2018	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação Especial	DTEPE	75h	Sim
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	DLCE	60h	Sim
Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica e demais Modalidades de Ensino	DTEPE	60h	Não
Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares, Processos Avaliativos	DTEPE	60h	Não
Educação Especial: Processos de Ensino-Aprendizagem, Organização Escolar e Atendimento Educacional Especializado	DTEPE	60h	Não
Educação, Diferença e Inclusão	DTEPE	60h	Não
Educação, Diversidade e Cidadania	DEPS	60h	Não
Educação do Campo e Diversidade	DTEPE	60h	Não
Total de disciplinas	8		
EDUCAÇÃO DO CAMPO		Ano de atualização: 2019	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação do Campo e Diversidade	DTEPE	60h	Sim
Educação e Inclusão	DTEPE	60h	Sim
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60h	Sim
Total de disciplinas	3		

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		Ano de atualização: 2019	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
CIÊNCIAS SOCIAIS		Ano de atualização: 2006	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
FILOSOFIA		Ano de atualização: 2007	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
GEOGRAFIA		Ano de atualização: 2018	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
HISTÓRIA		Ano de atualização: 2018	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM

Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
LETRAS PORTUGÊS		Ano de atualização: 2006	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
LETRAS INGLÊS		Ano de atualização: 2019	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
LETRAS PORTUGUÊS-ESPAÑHOL		Ano de atualização: 2009	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS		Ano de atualização: 2010	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
LETRAS PORTUGUÊS-ITALIANO		Ano de atualização: 2013	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM

Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	2		

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS (CCE)			
FÍSICA		Ano de atualização: 2019	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
MATEMÁTICA		Ano de atualização: 2018	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		
QUÍMICA		Ano de atualização: 2006	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	1		

CENTRO DE ARTES (CAR)			
ARTES VISUAIS		Ano de atualização: 2019	
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Educação e Diversidade	DTEPE	60	SIM
Total de disciplinas	2		

MÚSICA	Ano de atualização: ?		
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Teoria da Educação Musical IV	DLCE	45	SIM
Práticas Pedagógicas em Música IV	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	3		

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (CEFD)			
EDUCAÇÃO FÍSICA	Ano de atualização: 2014		
DISCIPLINAS	DEPTO.	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA
Educação e Inclusão	DTEPE	60	SIM
Educação física, Adaptação e Inclusão	GIN	60	SIM
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	DLCE	60	SIM
Total de disciplinas	3		