




## FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: TECENDO COMPREENSÕES A PARTIR DE MARCOS LEGAIS

### INITIAL TEACHER EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: WEAVING UNDERSTANDINGS BASED ON LEGAL FRAMEWORKS

Lucas de Souza Leite  <https://orcid.org/0000-0002-0825-5046>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo  
lucas.souzaleite@outlook.com

Edson Pantaleão Alves  <https://orcid.org/0000-0001-9460-9359>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo  
edpantaleao@hotmail.com

Júnio Hora Conceição  <https://orcid.org/0000-0002-3924-3865>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo  
jhora1988@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446596>

Recebido em 09 de maio de 2023

Aceito em 17 de julho de 2023

**Resumo:** Considerando a matrícula de estudantes com deficiência no ensino comum enquanto parte das premissas para o processo inclusivo, este artigo coloca em evidência os marcos legais que orientam a formação de professores, analisando as indicações normativas que direcionam para a educação especial na perspectiva inclusiva. De natureza qualitativa, a pesquisa se configura enquanto estudo de caso, apresentando dois movimentos investigativos: 1) análise dos documentos nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n.º 9.394/1996); as Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2002, 2015 e 2019 (Resolução CNE/CP n.º 1/2002; 2/2015; 2/2019) e os pareceres que precederam suas definições (Parecer CNE/CP 21/2001; 009/2001; 002/2015); e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015); e 2) análise de documentos institucionais: tomando a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) enquanto campo empírico, analisa-se Projetos Pedagógico-Curriculares (PPC), ementas e planos de ensino de cursos de licenciatura. As análises realizadas são pautadas na Sociologia Figuracional (ELIAS, 1994) e nas contribuições teóricas de Nóvoa (1992) e Tardif (2008). Os resultados indicam prevalência da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), grande número de PPC desatualizados e baixa oferta de disciplinas correlatas ao eixo da Educação Especial para as licenciaturas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Formação Inicial docente. Marcos Legais.

**Abstract:** Considering the enrollment of students with disabilities in common education as part of the premises for inclusion, this article highlights the legal frameworks that guide the training of teachers, analyzing the normative indications that guide to special education in the inclusive perspective. The research is qualitative in nature, and is configured as a case study, presenting two investigative movements: 1) analysis of national documents: Law of Directives and Basis for National Education-LDB, n.º 9.394/96); the National Guidelines for teacher education of 2002; 2015 e 2019 (Resolution CNE/CP 01/2002; 02; 2015; 02/2019) as the normative indications that preceded their definitions (Report CNE/CP 21/2001; 009/2001; 002/2015); and the Brazilian Inclusion Law (Law no. 13.146/2015); and 2) analysis of institutional documents: taking the Federal University of Espírito Santo (Ufes) as an empirical field, the political-pedagogic project (PPC), Program of Subjects and teaching plans of undergraduate courses are analyzed. The analyses are based on the Sociology of Figure (ELIAS, 1994) and on the theoretical contributions of Nóvoa (1992) and Tardif (2008). The results indicate a prevalence of the discipline of Brazilian Sign Language (Libras), large number of outdated PPCs and low supply of disciplines related to Special Education axis for undergraduate courses.

**Keywords:** Special Education. Initial Teacher Education. Legal, Frameworks.

## 1. Introdução

Pensar a educação de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup> requer considerar diferentes fatores que permeiam a trajetória desses sujeitos dentro e fora dos muros da escola. Analisando retrospectivamente, observamos que esses estudantes são, na maioria das vezes, analisados a partir de uma perspectiva capacitista, isto é, considerados como menos capazes e colocados à deriva dos processos sociais e educativos.

Na literatura clássica, por exemplo, encontramos alguns aspectos relacionados à forma como essas pessoas eram consideradas no bojo social. Identificamos nos escritos de 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.

Quando pensamos na contemporaneidade, 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 do viés da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, observamos, em contrapartida, na “Didática Magna” (1649) 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, ao longo do tempo, diferentes abordagens, e concordamos com Mendes (2006) quando enfatiza que a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional.

O debate acerca da educação e escolarização de estudantes com 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, 2006).

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.

Em seus estudos, Monico, Morgado e Orlando (2018) realizaram um levantamento das produções acerca da formação inicial de professores na perspectiva da

---

<sup>1</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), esse público é constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

educação especial. Por meio de revisão sistemática, as autoras apontam que a relevância dos estudos relacionados à formação de professores, em consonância com a educação especial na perspectiva inclusiva, é pautada na responsabilidade de assegurar a educação como direito de todos e garantir a presença dos estudantes PAEE no ensino comum.

As autoras salientam que o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola (acesso, permanência e aprendizagem) 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).

Diferentes autores (Monico, Morgado E Orlando, 2018; Souza, 2017; Oliveira e Orlando, 2018; Leite, 2022) têm chamado a atenção para o fato de que, em se tratando de educação especial no âmbito dos cursos de formação inicial, as orientações e ofertas curriculares restringem-se, muitas vezes, à disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ainda pensando junto com essas pesquisas, tal prevalência de Libras na formação inicial é explicada pela existência do Decreto 5.626/2005, que instituiu sua obrigatoriedade.

A universalização da educação básica passa necessariamente pela expansão do acesso aos cursos de graduação em universidades públicas. Neste caso, especificamente, aos cursos de licenciatura. 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).

Pensando neste contexto e com o objetivo de compreender como a temática educação especial na perspectiva da educação inclusiva é delineada nos marcos legais orientadores dos cursos de formação inicial docente no Brasil, realizamos neste artigo 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). Além disso, num segundo movimento, realizamos interpretações acerca dos documentos institucionais da universidade a fim de compreender como tais orientações, em nível nacional, são assimiladas na proposta de formação docente da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Realizando análises nesses documentos, buscamos refletir sobre qual a concepção de educação especial emerge enquanto pano de fundo nas discussões apresentadas e se a formação docente inicial tem contribuído para que futuros/as docentes possam vir a construir contextos inclusivos a escola comum. Analisamos 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 docentes em formação? Seria tal orientação para uma educação especial inclusiva ou excludente?

## 2. Aspectos Metodológicos

Metodologicamente, a pesquisa de natureza qualitativa, pode ser delineada enquanto um estudo de caso. De acordo com Michel (2015), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação entre o pesquisador e a temática pesquisada. Além disso, essa natureza de pesquisa permite destacar a perspectiva dos participantes

envolvidos no sistema social estudado (neste caso, o contexto de formação inicial docente da Ufes) e está muito mais preocupada com o processo que com o resultado.

Segundo Gil (1989, p. 79) 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 [...]”. 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.

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 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 inicial docente para uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Se a legislação, assim como a literatura, aponta para a necessidade de inclusão socioeducacional de estudantes PAEE, torna-se imperativo que o lócus formativo docente também o faça.

Ao analisar os cursos de licenciatura da Ufes, buscamos tecer compreensões gerais sobre o PPC de todos estes cursos, especialmente quanto à sua ementa e ano de atualização. Neste movimento, buscamos ainda identificar aqueles que apresentavam orientações relacionadas a educação especial numa perspectiva inclusiva para tecer algumas compreensões. Quanto aos planos de ensino, analisamos um total de quatro Planos das seguintes disciplinas: “Educação Especial”, “Educação, Diversidade e Cidadania”, “Educação e Diversidade” e “Educação e Inclusão” ofertadas nos semestres 2021/1 e 2021/2.

Para análise dos dados, apoiamo-nos teórico-metodologicamente nas proposições da Sociologia Figuracional (Elias, 1994) e nas contribuições para o campo da formação docente de Nóvoa (1992) e Tardif (2008).

### 3. Resultados e Discussões

Observando, então, 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, na perspectiva da educação 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 garantir 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).

Tem-se, neste trecho, uma das primeiras evidências de como a referida legislação compreende como deve ser o processo formativo para atuação com estudantes PAEE. Existe também uma evidência de como a educação especial era considerada 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 Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de 2002 - a primeira para os cursos de formação docente pós LDBEN -

percebemos que seu objetivo foi atender às suas determinações, tendo a Lei de 1996 como um espelho para suas definições.

A correlação pode ser percebida no item 3.2.8 do Parecer CNE/CP 9/2001, que precedeu a definição da Diretriz de 2002, onde consta a orientação para a construção e encaminhamento para classes especiais, da mesma maneira como no referido trecho da LDBEN. Segundo o documento:

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 que a legislação aponta para a necessidade de os 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 essas orientações se encaixam na estrutura curricular.

Neste sentido, no Art. 6 das DCN (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 acontecer. Não é possível, por enquanto, afirmar se esta seria uma educação especial inclusiva ou excludente. O que se pode, entretanto, é destacar o apontamento para a direção da consideração desse público.

No caso das diretrizes de 2002, percebemos certa autonomia delegada às 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, dos coordenadores de curso e dos componentes dos núcleos responsáveis por pensar os currículos nas IES públicas e privados podem influenciar diretamente na construção de um PPC que ignore a importância da construção de conhecimentos relativos à educação especial na perspectiva inclusiva, por não os considerar um saber primordial para futuros docentes.

Em seus estudos sobre a formação inicial de professores e educação especial, Michels (2005, p. 259) levanta questionamentos que corroboram essa reflexão, mostrando como a escola, e no caso da nossa pesquisa, as IES, se configuram 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 a consecução de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o estabelecimento de parâmetros obrigatórios nos 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?

No mesmo sentido, analisamos o Parecer 09/2001 que embasou a construção das diretrizes de 2002 e encontramos uma perspectiva semelhante. 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. É estabelecido então que a organização curricular deva proporcionar debates, dentre outros, que incluam “crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais<sup>2</sup> ou classes multisseriadas; educação especial e educação indígena” (Brasil, 2001), ficando, novamente, a critério da instituição, escolher qual deles será contemplado pela matriz curricular.

Voltando nossas análises para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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 13.415/2017<sup>3</sup>), 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 estudantes egressos “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e

---

<sup>2</sup> A área é chamada “Educação do Campo”, mas a normativa em análise utiliza o termo “escolas rurais” que, à época, necessitava de atualização de forma a atender às demandas do movimento de educação neste segmento.

<sup>3</sup> 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.

valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015).

Essa Diretriz estabelece que os centros de formação de professores devem conceber a formação docente visando atender às políticas públicas de educação, às DCNs e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além disso, a IES deve 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).

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 docente, isto é, pautada no respeito à diversidade e à diferença. Observamos que nos marcos legais até aqui analisados, a educação especial encontra-se diluída na educação inclusiva, sem ter orientações legais bem definidas para o trabalho docente com esse público.

No mesmo ano, em 2015, tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência. Podemos considerar que essa legislação é um marco legal importante para a questão em tela, pois reafirma a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e estabelece que a formação de professores deve formar profissionais para o trabalho com os estudantes PAEE.

O artigo 28 da legislação define que os cursos de formação de professores devem contemplar, dentre outras coisas, os direitos das pessoas com deficiência, metodologias de ensino e aprendizagem inclusivas, conhecimento dos recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade e adequação curricular.

Indo ao encontro dessas orientações, a Diretriz Curricular Nacional (DCN) de 2019 (Resolução CNE/CP 01 e 02/2019) altera as Resoluções de 2015 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)<sup>4</sup>. A novidade desta diretriz em relação ao eixo da Educação Especial está presente, principalmente, na determinação de que os cursos de licenciatura devem contemplar conhecimentos relativos à essa modalidade da educação. Segundo a DCN (2019), esses conteúdos devem ser trabalhados no âmbito do Grupo I da formação, que

---

<sup>4</sup> Até a data de elaboração deste texto, a BNC-formação ainda se encontra em processo de alteração e aperfeiçoamento, conforme comunicado publicado na página do Conselho Nacional de Educação (CNE).

é o período destinado para a construção de “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, p. 6).

Neste sentido, determina-se no Art. 12, alínea V que sejam abordados “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p. 7). O documento caracteriza que esses tópicos são parte da dimensão do conhecimento profissional dos professores, uma vez que precisam ser capazes de aplicar estratégias de ensino pensando nesses estudantes.

Na nossa análise, a DCN (2019) traz uma grande contribuição para o campo formativo ao pontuar a relevância desses conhecimentos durante a formação. Por outro lado, perdem a oportunidade de enfatizar a potencialidade desses conhecimentos também serem trabalhados no Grupo III, voltado para a realização de estágios e práticas pedagógicas no contexto da escola. Essa perspectiva, muito centrada no seu caráter teórico (também importante, mas não suficiente) pode, muitas vezes, estar desconectado da realidade das escolas e dos professores.

Conforme destacam diferentes autores (Oliveira; Orlando, 2016; Souza, 2017; Monico; Morgado; Orlando, 2018), em se tratando da inserção de conteúdos relativos à educação especial nos currículos de formação, existe uma prevalência do ensino-aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por conta do Decreto 5.626/2005<sup>5</sup>, atrelado a diferentes movimentos populares responsáveis pela sua promulgação. Todavia, é importante salientar que 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 público que, dentro da própria modalidade, é muito heterogêneo, já que, suas especificidades e potencialidades educacionais são diversas.

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

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

### 3.1. Os documentos institucionais das licenciaturas da Ufes

Lançamos nossas análises para os documentos oficiais que orientam a oferta de disciplinas nos cursos de formação inicial docente da Ufes, campus Goiabeiras. 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,

---

<sup>5</sup> 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.



ao identificarmos as disciplinas relacionadas ao eixo da educação especial na perspectiva inclusiva, analisarmos suas ementas e planos de ensino. A partir disto, estudamos tais documentos observando como a educação especial 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.

### 3.1.1. Projetos-Político Curriculares

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 estavam, à data da realização da pesquisa, em processo de atualização após determinação das DCNs de 2015. No quadro a seguir (Quadro 1), sistematizamos o ano de atualização de cada PPC disponível nos sites oficiais dos cursos de licenciatura da Ufes.

**Quadro 1** – Relação de cursos e ano de atualização do PPC das licenciaturas Ufes (2022)

CURSOS E ANO DE ATUALIZAÇÃO
Artes Visuais – 2019
Ciências Biológicas -2019
Ciências Sociais - 2006
Educação do Campo - 2019
Educação Física - 2014
Filosofia - 2007
Física – 2010
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 pelos autores com base em dados da Pró-Reitoria de Graduação/Ufes, 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 dos PPC deve ser tomada enquanto medida prioritária pela coordenação, a fim de assegurar uma formação contextualizada e pautada nas diretrizes curriculares vigentes. Durante as análises, destacamos algumas evidências de como a coordenação/colegiado compreende a importância de construir com os licenciandos, conhecimentos relativos à uma educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao analisarmos o Centro de Educação (CE), por exemplo, que conta com a oferta de dois cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo), observamos semelhanças entre seus PPCs. No Projeto do curso de Pedagogia destacamos a posição política em relação à educação especial na perspectiva 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).

Percebe-se, neste trecho, uma evidência de como o documento concebe o processo inclusivo. É importante pensarmos que criar um contexto inclusivo para graduandos/as é, num processo bilateral, contribuir para a formação inicial de docentes 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 reafirma a parceria com o NAUFES no que tange às 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 fotocopadora 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).

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 Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), e dois programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses instrumentos são importantes para pensar e problematizar o acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes PAEE em todos os níveis de ensino.

Outro destaque diz respeito ao curso de Ciências Biológicas. O Projeto Político-Curricular do curso foi construído de maneira participativa (debatendo com 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, 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” (PPC/Biologia/Ufes, 2018).

Ainda que, por vezes, o que está escrito no papel não venha, necessariamente, a permear a práxis, destacamos que evidenciar tais posicionamentos políticos no PPC do curso configura-se como um indicativo de uma proposta formativa atrelada à consecução de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva e à criação de espaços e tempos não segregados na escola.

Neste sentido, concordamos com Michels (2005) quando aponta que a seleção dos conteúdos, por meio da organização curricular, representa uma perspectiva 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.

Além de pensar nos objetivos e na postura política dos cursos diante do desafio da educação especial na perspectiva 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.

### **3.1.2. A oferta curricular: as licenciaturas da Ufes, suas disciplinas e ementas**

Ao analisarmos os PPC dos cursos de licenciatura do campus, encontramos 36 disciplinas ofertadas aos cursos correlatas ao eixo da educação especial na perspectiva da educação 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 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 por diferentes estudos (Oliveira; Orlando, 2016; Souza, 2017) e é explicada pela existência do marco legal que institui sua obrigatoriedade, o Decreto 5.626/2005.

Outro destaque é relativo à quantidade de disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura da Ufes. 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 na perspectiva 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 (ingresso a partir de 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 (120 horas/aula) é relacionada ao eixo da educação especial na perspectiva 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 conteúdo das áreas específicas bem maior que que das áreas pedagógicas e, no tangente à educação especial, a disparidade é ainda mais evidente.

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

Cabe, inclusive, ressaltar que a disciplina de Educação Especial que, no nosso entendimento, seria a mais elegível para abordar conteúdos relacionados à inclusão de estudantes PAEE, que é objeto de discussão nesta pesquisa, tem sua oferta apenas para o curso de Pedagogia/Ufes. Para este curso, tal disciplina não só é ofertada como 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.

O curso de Pedagogia analisado destaca-se na oferta de disciplinas correlacionadas ao eixo da educação especial na perspectiva 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 maior quando comparada com seus cursos semelhantes.

Apesar disso, destacamos que 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 da educação especial na perspectiva inclusiva seja importante para a consecução dos processos inclusivos, consideramos que somente isto não assegura o desenvolvimento de atitudes sociais mais inclusivas para estudantes egressos, principalmente porque a formação docente, conforme Tardif (2008), não considera que os saberes docentes estão pautados em apenas uma fonte de saberes, 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 saberes e fazeres 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.

Esse quadro ilustrado acerca da oferta curricular no campus de Goiabeiras da Ufes nos conduz à reflexão da importância de as disciplinas proporcionarem a mobilização de saberes e atitudes sociais que confluam para assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino comum. Refletindo acerca do direito de aprender desses estudantes, 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).

Essas reflexões apontam 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, concordamos com Melo e Mafezoni (2019) quando destacam que este processo demanda determinados tipos de intervenções, tais como “[...] políticas, estrutura organizada de **profissionais formados e especializados** e práticas diferenciadas de acesso ao currículo, de acordo com as necessidades específicas dos alunos” (Melo; Mafezoni, 2019, p.106, grifos nosso).

### 3.1.3. 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 na perspectiva da educação 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)<sup>6</sup>

Nosso objetivo, ao analisar tais documentos, foi observar se e como as discussões relacionadas à educação especial numa perspectiva 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, analisamos 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 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 pelos documentos orientadores institucionais. Entendemos, então, que a instituição escolar (no 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, por meio 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, analisamos o plano de ensino da disciplina “Educação Especial”, ofertada somente para o curso de Pedagogia. Notamos que os

---

<sup>6</sup> 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)

conteúdos são completamente direcionados para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. A bibliografia selecionada, os métodos avaliativos e os objetivos são todos voltados para a construção de um panorama amplo acerca dos pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dentre os objetivos, 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 para a construção de conhecimentos pelos docentes 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 “Analisar as tensões entre a educação formal ofertada pelo Estado e a educação demandada pela sociedade atual” (DEPS/Ufes, 2021).

Inferimos, portanto, que o objetivo principal da disciplina foi 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 observamos 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. Podemos observar isto no trecho a seguir do Plano:

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 licenciandos/as.

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, os conteúdos relacionados à educação especial encontram-se, nessas disciplinas, diluídos entre os demais conteúdos da educação na perspectiva 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 dada à educação especial frente aos demais conteúdos podem 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 refletirmos que se o/a docente desenvolvesse pesquisas mais inclinadas a outros aspectos da educação inclusiva, por exemplo, talvez a quantidade de aulas direcionadas para esse assunto não 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.

No contexto analisado, consideramos que foi dada ênfase à temática da inclusão escolar de estudantes PAEE, 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 na perspectiva da educação inclusiva serão trabalhados/abordados, impõe-se a necessidade de alterações paradigmáticas nas outras esferas dessa cadeia.



## 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, de modo que, 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 compreender que existem diferentes variáveis que compõem a cadeia inclusiva, dentre as quais a formação inicial docente é parcela indispensável.

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 dos estudantes PAEE. A criação desses espaços perpassa diretamente pelos saberes, práticas e atitudes dos docentes em sala de aula, portanto, pautar a construção de conhecimentos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no período formativo inicial, torna-se importante. Acreditamos que refletir sobre a formação docente é refletir sobre qualidade da educação e sobre inclusão escolar, pois os professores, ainda que não sejam os únicos responsáveis, assumem papel central nessa cadeia.

Realizamos análises documentais nos principais marcos legais que, direta ou indiretamente, indicam o caminho da formação docente no viés da inclusão escolar, além de documentos institucionais. A análise desses documentos desvelou a carência de orientações legais que institucionalizem disciplinas que tenham como foco trabalhar os conteúdos da educação especial na perspectiva 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 complexo. Em primeiro lugar porque implicitamente é dada certa autonomia para as 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, não instituir uma diretriz mais direta 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 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 docente e o trabalho nas escolas, inferimos que lutar pela constituição de um currículo na formação inicial que assegure a construção desses saberes é imprescindível.

## Referências

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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 28 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26 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](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. **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](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. **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/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. **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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em 25 jul. 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º13.146, de 6 de julho de 2015)**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://bitlybr.com/zvF>. Acesso em 22 nov. 2023.

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.

BRASIL. **Resolução n.º 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://bitlybr.com/cxu>. Acesso em: 24 nov. 2023.

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.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

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.

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.

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.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da Ufes**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

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.

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.

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.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 225-256.

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.