

## A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta

Teacher education from the perspective of undergraduate students and teachers: special education on the agenda

La formación del profesorado desde la perspectiva de los estudiantes universitarios y de los profesores: la educación especial en el orden del día

Lucas de Souza Leite 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
lucas.souzaleite@outlook.com

Edson Pantaleão 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
edpantaleao@hotmail.com

*Recebido em 21 de fevereiro de 2024*

*Aprovado em 06 de março de 2024*

*Publicado em 19 de junho de 2024*

### RESUMO

O artigo coloca em foco a formação inicial de professores, no âmbito dos cursos de graduação, analisando a construção de saberes relativos à Educação Especial. Considerando o período da licenciatura enquanto momento de profissionalização docente e o crescente número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino comum, este artigo tem como objetivo analisar a perspectiva de estudantes de licenciatura e de professores formadores acerca do processo formativo na graduação, considerando a construção de conhecimentos relativos à Educação Especial, ligada à oferta curricular. De natureza qualitativa, a pesquisa é delineada enquanto um estudo de caso, analisando o campo da formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – *campus* Goiabeiras – colocando em evidência seus 17 cursos de licenciatura por meio de questionários (n=93) e entrevistas (n=3). Para análise dos dados, as reflexões são pautadas na análise de conteúdo, nos pressupostos da Teoria Sociológica Figuracional de Norbert Elias e na literatura que versa sobre formação de professores e Educação Especial. Os resultados são apresentados a partir de dois eixos, 1) As disciplinas e a mobilização de conhecimentos sobre Educação

Especial e 2) A oferta formativa e a construção da concepção de Educação Especial. Os dados e análises evidenciam que as disciplinas realizadas nos cursos têm grande importância para mobilização desses conhecimentos, que os licenciandos indicam a necessidade de conteúdos mais práticos na formação e que os docentes, por outro lado, apontam para uma formação ampla, referenciada social e filosoficamente.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação Especial; Licenciaturas.

### ABSTRACT

The article focuses on the initial teacher education in undergraduate courses, analyzing the construction of knowledge related to Special Education. Considering the undergraduate period as a moment of teacher professionalization and the increasing number of students with disabilities enrolled in regular education, this article aims to analyze the perspective of undergraduate students and teacher educators about the undergraduate process, considering the construction of knowledge related to special education, correlated to the curricular offer. The research is of a qualitative nature, outlined as a case study, analyzing the field of teacher education at the Federal University of Espírito Santo (UFES) – Goiabeiras *campus* –, highlighting its 17 undergraduate courses through questionnaires (n=93) and interviews (n=3). For data analysis, the reflections are based on the assumptions of Norbert Elias' Sociological Figurational Theory and in the literature on teacher education and Special Education. The results are presented from two axes, 1) The disciplines and the mobilization of knowledge about special education and 2) The formative offer and the construction of the conception of Special Education. The analysis shows that the subjects studied in the courses have great importance for the mobilization of this knowledge, that the undergraduates indicate the need for more practical content in teacher education, and that the teachers, on the other hand, point to a broad, socially and philosophically referenced training.

**Keywords:** Teacher education; Special education; Undergraduate courses.

### RESUMEN

El artículo se centra en la formación inicial de los profesores en los cursos de pregrado, analizando la construcción de conocimientos relacionados con la educación especial. Considerando el período de pregrado como momento de profesionalización docente y el creciente número de alumnos con discapacidad matriculados en la enseñanza regular, este artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva de los estudiantes de pregrado y de los formadores de profesores sobre el proceso formativo en los cursos de pregrado, considerando la construcción del conocimiento relacionado con la educación especial, que se

correlaciona con la oferta curricular. De naturaleza cualitativa, la investigación se perfila como un estudio de caso, analizando el campo de la formación de profesores en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) – *campus* Goiabeiras -, destacando sus 17 cursos de pregrado a través de cuestionarios (n=93) y entrevistas (n=3). Para el análisis de los datos, las reflexiones se basan en los presupuestos de la Teoría Sociológica Figurativa de Norbert Elias y en la literatura sobre formación del profesorado y educación especial. Los resultados se presentan a partir de dos ejes, 1) Las disciplinas y la movilización de los conocimientos sobre la educación especial y 2) La oferta formativa y la construcción de la concepción de Educación Especial . Los análisis muestran que los temas estudiados en los cursos tienen gran importancia para la movilización de estos conocimientos, que los estudiantes de grado señalan la necesidad de más contenidos prácticos en la formación y que los profesores, por su parte, apuntan a una formación amplia, referenciada social y filosóficamente.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Educación especial; Licenciaturas.

## Introdução

O presente artigo 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 no âmbito dos cursos de formação inicial de professores.

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.

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 público-alvo da Educação Especial (PAEE). 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, de a função do professor não ser tomada como apenas para a difusão de conhecimentos, mas também de valores culturais.

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 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 a Educação Especial na perspectiva da educação 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).

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 na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) se mostrou muito efetiva para garantir o acesso dos estudantes PAEE no ensino comum, entretanto, a assistência ao trabalho docente, no que tange aos aspectos formativos, ainda necessita de resultados assertivos (Torres; Mendes, 2019).

Delineado este contexto, destacamos que este artigo tem como objetivo analisar a perspectiva de estudantes de licenciatura e de professores formadores acerca do processo formativo, considerando a construção de conhecimentos relativos à Educação Especial, ligada à oferta curricular. Para tanto, tomamos a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – *Campus* Goiabeiras – como

campo empírico, investigando os cursos de licenciatura por meio de questionários e entrevistas.

Com esse movimento, acreditamos que estamos contribuindo para trazer a responsabilidade formativa, num viés inclusivo, para o bojo dos cursos de formação inicial, não a relegando somente para os programas e cursos de formação continuada.

## Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é delineada enquanto estudo de caso. Conforme salientam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como pressuposto o envolvimento com o contexto em que os fenômenos ocorrem, isto é, estudá-los nas circunstâncias em que aparecem. Considerando isto, destacamos que esta investigação se caracteriza enquanto um estudo de caso, uma vez que esse tipo de pesquisa possibilita aproximação com o objeto investigado e busca descrever, analisar e tecer compreensões sobre situações específicas em várias circunstâncias, visando interpretar os eventos em seu contexto por meio do uso de diversas fontes de informação (Yin, 2010; Lüdke; André, 1986).

Dessa forma, destacamos que os sujeitos da nossa pesquisa são acadêmicos dos cursos presenciais de licenciatura da UFES e docentes que ministram disciplinas relacionadas ao eixo da Educação Especial, no *campus* de Goiabeiras, da UFES.

A fim de captar as concepções dos estudantes, disponibilizamos um questionários *on-line* para 10.619 estudantes de todas as licenciaturas presenciais, diurno e noturno, por meio da plataforma “Enquetes UFES”, sob domínio da própria Universidade, e divulgamos a pesquisa via *e-mail* institucional, de modo que, com esse movimento, obtivemos 93 respostas. Em relação aos docentes, enviamos um *e-mail* para os nove que, em 2022, ministravam disciplinas correlatas ao eixo da Educação Especial para as 17 licenciaturas do *campus*, convidando-os para participar da pesquisa. Dos nove, três sinalizaram interesse e disponibilidade, sendo esse o critério para que fossem os sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

O formulário do questionário *on-line* contemplou questões abertas e fechadas, além de ter sido acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e nota explicativa acerca da justificativa/objetivo da pesquisa.

Em relação aos docentes, destacamos sua formação e campo de atuação a fim de tecer compreensões sobre os apontamentos realizados durante as entrevistas. 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*.

As entrevistas realizadas tiveram caráter semiestruturado, pois consideramos que proporcionam maior liberdade para o entrevistador expandir o espectro de cada questão, deslocando-a para as direções que considere mais caras à pesquisa (Michel, 2015). 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*.

Uma vez aplicados os questionários e realizadas as entrevistas, os dados foram interpretados considerando os pressupostos da análise de conteúdo de Franco (2005), que se assenta na concepção crítica da linguagem, buscando desvelar a relevância teórica das descobertas. Dessa maneira, analisamos os dados por meio da combinação entre as respostas para às questões, buscando relacionar os aspectos emergidos com a literatura que versa sobre a formação de professores e sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Além disso, olhamos para os dados por meio das lentes da Teoria Sociológica Figuracional de Norbert Elias (1990; 1994;), 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 na perspectiva da Educação Inclusiva.

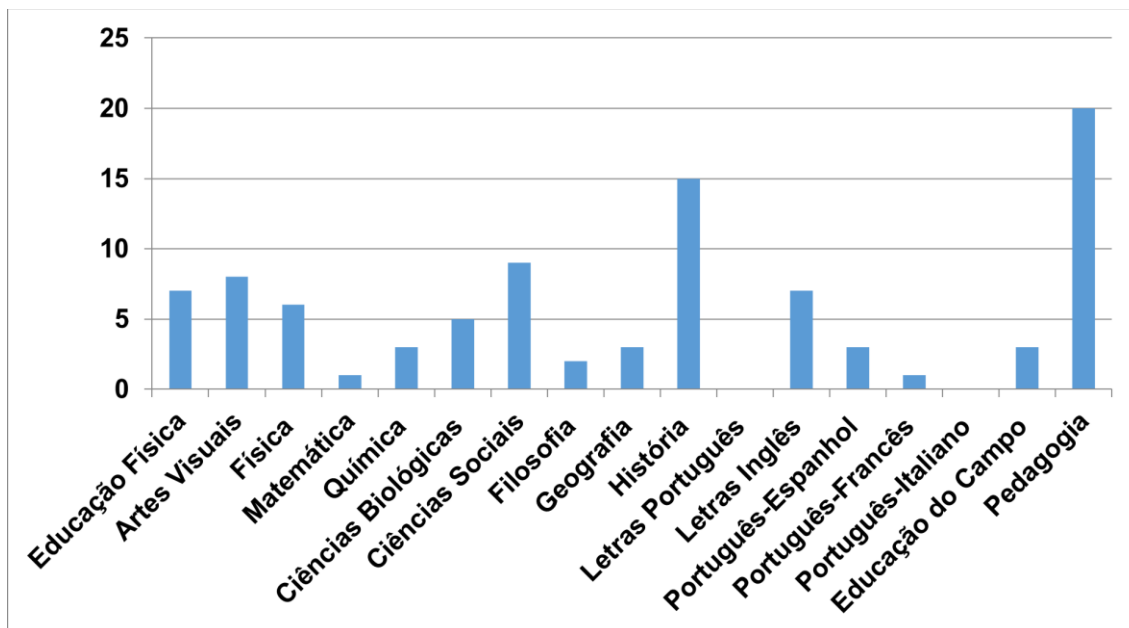
Para tanto, organizamos nossas análises e reflexões acerca dos dados obtidos a partir de dois eixos: **1) As disciplinas e a mobilização de conhecimentos sobre Educação Especial** e **2) A oferta formativa e a construção da concepção de Educação Especial**, apresentados nos tópicos seguintes. Os eixos de análise foram definidos *a priori* (Franco, 2005), a partir dos procedimentos de produção dos dados, pensados a fim de compreender as concepções dos sujeitos envolvidos sobre a modalidade da educação em tela e sobre a contribuição das disciplinas para esse processo.

## Resultados e Discussão

### As disciplinas e a mobilização de conhecimentos sobre Educação Especial

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% marcaram 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 investigada e para fazermos observações mais contextualizadas. Acerca das licenciaturas cursadas pelos respondentes, mostramos no gráfico seguinte (Figura 1) a participação por curso do *campus*.

Figura 1 - Licenciaturas cursadas pelos participantes da pesquisa



Fonte: Dados próprios. Elaborado pelos autores.

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 da população pesquisada, apresentamos em seguida 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?” 62.37% responderam que sim e 37.63% responderam que não. Para aqueles que respondiam “sim” no questionário, automaticamente abriam-se três novas questões.

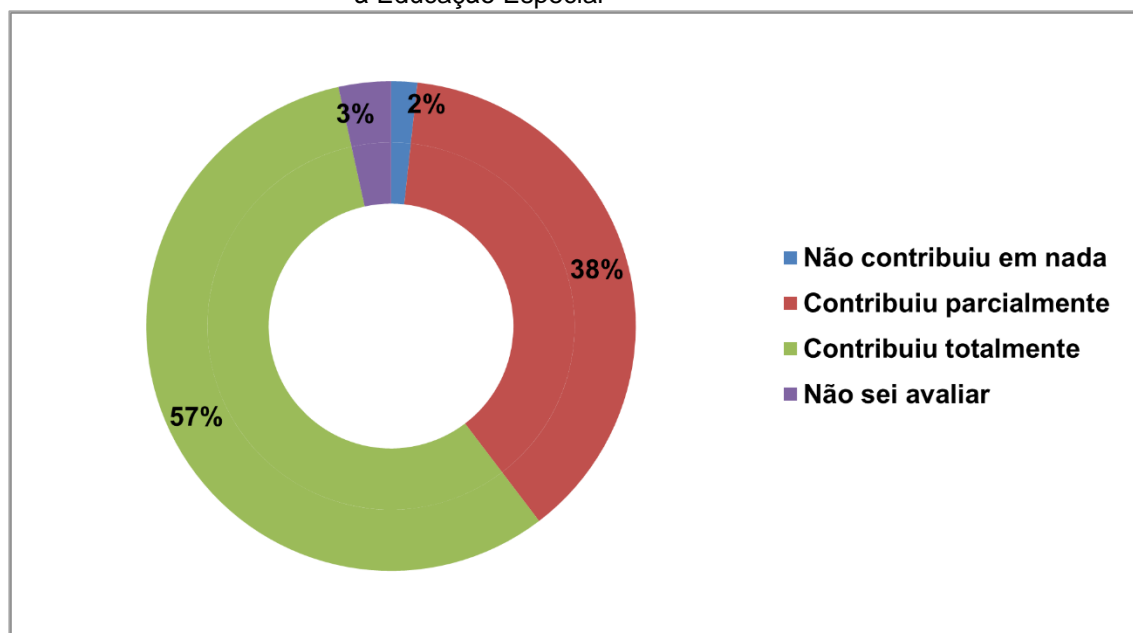
A primeira solicitava que os estudantes informassem o(s) nome(s) dessa(s) disciplina(s) cursada(s). Além das disciplinas obrigatórias e optativas



relacionadas ao eixo da Educação Especial, destacamos o fato de os estudantes terem citado que essa temática também foi abordada 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 do tema.

A segunda pergunta subordinada à questão solicitava uma avaliação, dentre quatro possíveis, acerca da contribuição dessa disciplina cursada para a adoção de posturas mais inclusivas para com estudantes PAEE. A Figura 2 ilustra a avaliação dos estudantes.

Figura 2 - Contribuição das disciplinas para construção de conhecimentos relacionados à Educação Especial



Fonte: Dados próprios. Elaborado pelos autores.

Por mais que apenas a oferta formativa, isoladamente, não seja suficiente para a construção de conhecimentos relativos à Educação Especial numa perspectiva inclusiva, os dados das percepções dos licenciandos nos fornecem primeiros indícios de que o período da formação inicial se configura como importante momento da profissionalização para a mobilização parcial (38%) ou total (57%) 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 construção de atitudes, o desenvolvimento de habilidades e de teorizações relacionadas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva no âmbito das licenciaturas conduz (ou pode conduzir), para um melhor trabalho com esse público.

A terceira pergunta subordinada à questão era propositiva, solicitando aos estudantes que sugerissem conhecimentos e/ou conteúdos relacionados à Educação Especial que, na opinião deles, 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 1).

Quadro 1 - 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>
<i>“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?”.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Síndrome de Irlen</li> <li>2. Transtorno do Espectro Autista</li> <li>3. Meltdown, burnout e shutdown</li> <li>4. Ansiedade generalizada</li> </ol>	<i>“Os aspectos físicos das universidades pra o acolhimento e a locomoção diária dos portadores com necessidades especiais”.</i>

	<p>5. conteúdos acessíveis - exemplo: vídeo com legenda</p> <p>6. Mesas adaptáveis</p> <p>7. Banheiros acessíveis</p> <p>8. Psicoterapia</p> <p>9. Hipersensibilidade sensorial</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. Elaborado pelos autores.

Destacadas essas demandas, percebemos que os estudantes, ainda inseridos no processo formativo, sinalizam para algumas necessidades realizáveis e atreladas ao propósito do curso. Consideramos que as demandas práticas e atitudinais são caras e necessárias à formação docente. Por outro lado, as demandas relacionadas à perspectiva médico-pedagógica configuram-se como um conjunto de necessidades apontadas pelos estudantes que não se relacionam com os objetivos do curso nem são realizáveis, pois embarram-se na questão da 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 PAEE durante a formação inicial docente, não podemos perder de vista que o foco da formação é didático-pedagógico.

Podemos pensar que o que está por detrás dessas demandas médico-pedagógicas 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 das políticas públicas.

Acerca desse aspecto, ainda que seja importante que os professores conheçam sobre o diagnóstico na Educação Especial, Vasques (2015) nos alerta que a “transposição de conceitos de um campo para outro, contudo, exige um trabalho de ressignificação” (p. 55). 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 da “ordem e progresso”.

Ainda 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, pensam acerca de quais conteúdos e conhecimentos deveriam ser incluídos no curso de formação inicial docente. Durante as entrevistas semiestruturadas, uma das questões realizadas foi 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 numa perspectiva inclusiva?”

Com essa pergunta, tínhamos justamente o objetivo de relacionar e fazer um paralelo com o que os estudantes responderiam no questionário. Igualmente, foi também objetivo desta questão desvelar como os docentes, imersos nos processos de ensinar e aprender, 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, segundo eles, é uma coisa que os licenciandos requisitam muito durante as aulas (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 respondeu no mesmo direcionamento:

[...] 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 relacionadas à Educação Especial 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 a 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).

Importante destacar 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 indicam a necessidade de transitar por uma formação que tenha embasamento histórico-cultural que contribua para a construção do entendimento de conhecimentos relativos à Educação Especial numa perspectiva 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 serem diferentes como humanos, os estudantes com deficiência têm uma forma diferente de aprendizagem e, por isso, demandam diferentes posturas didático-pedagógicas por parte dos professores.

Acerca dos apontamentos 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” dessas disciplinas (Araújo; Lima, 2015).

Inferimos, portanto, que esse quadro apresenta desdobramentos também no ensino superior, marcados pela posição secundária que as disciplinas do campo sóciofilosófico 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 e escolar.

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 Projeto Político-Curriculares (PPC) dos cursos ou ampliar a carga horária das que já existem.

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. Esse entendimento é importante por considera uma formação que conduza a um processo civilizatório (Elias, 2006) cada vez mais inclusivo, não somente para estudantes PAEE, 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 dos cursos 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, deste ponto comum entre as práticas oportunizadas no âmbito dos cursos, 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 estudantes PAEE.

### **A oferta formativa e a construção da concepção de Educação Especial**

Conforme mostram os dados iniciais, a realização de disciplinas relacionadas ao eixo da Educação Especial 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, permitem-nos avaliar a construção desses saberes.

A primeira questão que inserimos com o objetivo de captar tal percepção foi a seguinte: “Dentre as alternativas abaixo, qual mais se aproxima da sua concepção de Educação Especial?”.

Para essa questão, deixamos três opções de concepções de Educação Especial dispostas e uma opção para que, se quisesse, a pessoa pudesse escrever sua própria concepção. Os dados são apresentados no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Concepção de Educação Especial 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. Elaborado pelos autores.

Com mais da maioria das respostas concentradas na segunda opção (82.80%), percebemos que os respondentes concebem a Educação Especial como sendo uma modalidade de direito dos estudantes PAEE 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 de estudantes público-alvo da Educação Especial, 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 porcentagem dos professores 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 essa 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 diretamente relacionada ao que os docentes pensam sobre Educação Especial, isto é, à concepção 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 garantir isso.

Acerca do acesso ao currículo pelos estudantes PAEE, 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.

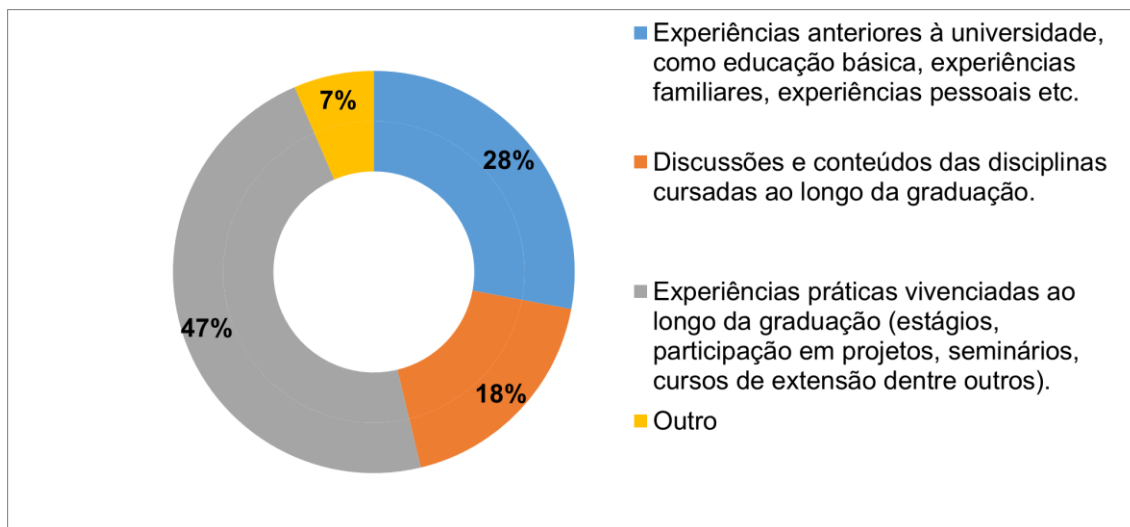
Analisando ainda as compreensões dos docentes acerca da temática, observamos que em comum está o fato de eles compreenderem a Educação Especial como fortemente atrelada à educação inclusiva. Concordamos com a indissociabilidade entre a Educação Especial e a educação inclusiva, porém enfatizamos que, para um curso de formação inicial de professores, isto é, para o que se caracteriza como momento da profissionalização docente, é interessante que sejam propostas orientações mais diretivas para o trabalho com os estudantes PAEE. 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”.

Seguindo o processo investigativo acerca das contribuições das disciplinas, perguntamos no questionário como os estudantes acreditam que a concepção que tinham sobre Educação Especial havia sido construída. A pergunta foi a seguinte: “De acordo com a questão anterior, você considera que essa sua concepção sobre Educação Especial foi construída majoritariamente por meio de?”. Então, dentre as possibilidades de respostas, havia quatro opções e as repostas são apresentadas no gráfico a seguir (Figura 3).

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



Fonte: Dados próprios. Elaborado pelos autores.

Observando atentamente as respostas, percebemos que a construção da concepção de Educação Especial está muito atrelada à experiência acadêmica na universidade. As opções apontadas pelos estudantes de licenciatura indicam 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, reforçando a necessidade de o 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 (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.

Na mesma direção, as formulações teóricas de Elias nos auxiliam na compreensão sobre a construção de conhecimentos. Segundo o autor, o conhecimento não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo, mas sim o resultado das interações entre eles (Elias, 1994). Esse entendimento reforça a perspectiva de que, ainda que não seja a única fonte, os cursos de licenciatura têm grande contribuição para a construção de conhecimentos sobre Educação Especial.

No último movimento de averiguação das concepções dos licenciandos acerca da noção de Educação Especial, 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 3).

Quadro 3 - 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 público-alvo da Educação Especial.	82	88.17%
Outro	0	0.00%

Fonte: Dados próprios. Elaborado pelos autores.

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 PAEE, 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 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.

No contexto da concepção sociológica eliasiana, a sociedade é caracterizada por figurações, isto é, pela conexão interdependente de indivíduos. Assim, conforme nossa compreensão do fenômeno social “[...] 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). Dessa forma, os apontamentos desses 11 estudantes demarcam um posicionamento que, direta ou indiretamente, está relacionado com as figurações por eles constituídas.

## Considerações Finais

Nas relações de poder e nas possibilidades de instituir condições de pertencimento aos espaços das escolas comuns, historicamente os estudantes PAEE têm ficado em condições de desigualdade nessas relações cotidianas, uma vez que não lhes é garantido o acesso ao conhecimento de forma adequada. Acerca da questão que se coloca sobre a desigualdade de acessos entre estudantes com e sem deficiência, os resultados produzidos no auxiliam no entendimento dos processos que permeiam essas relações.



Neste texto, tivemos o objetivo de analisar a perspectiva de estudantes de licenciatura e de professores formadores acerca do processo formativo, considerando a construção de conhecimentos relativos à Educação Especial, ligada à oferta curricular. No âmbito dos cursos de formação de professores da UFES, percebemos que os licenciandos evidenciam demandas por conhecimentos e saberes relacionados à prática, do *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”, principalmente por conta da heterogeneidade característica dessa modalidade da educação: vamos pensar no caso de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), 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.

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

Os dados produzidos com os docentes formadores também sinalizam para esse entendimento, no sentido de que somente a presença de disciplinas curriculares que abordem a temática na estrutura do curso ou a presença do conteúdo relacionado à Educação Especial 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 licenciandos.

Somado a isso, coloca-se também a necessidade de pensar que a formação não se encerra no momento da conclusão do curso e que, mesmo com uma orientação voltada para a construção de conhecimentos para a Educação Especial, ao término do processo formativo 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. Compreendemos que a formação docente não é finita, ela se constitui em uma processualidade inicial e perdura nos processos de interdependências na prática profissional.

Ainda que assim compreendida, enquanto um processo contínuo, a formação inicial de professores e a oferta formativa, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), configuram-se como um importante momento para o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 1992) e tem grande contribuição para a construção de conhecimentos relativos à Educação Especial.

## Referências

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. 2022.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

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

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**. Volume I: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2005. 77 p.

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.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. In: **XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG**. 2003, Goiânia.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. 79 p.

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.

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](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 jul. 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.

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, 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.

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](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

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.

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.

Yin, R. K. (2010). **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa (X) Revisão de Literatura ( )



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)