

## FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Adriana Teixeira Costa  
adrianatcosta65@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6672725190670392>

Lucas de Souza Leite  
Lucas.souzaleite@outlook.com

<http://lattes.cnpq.br/1373540005252016>

### RESUMO

Partindo da premissa de que o momento da formação inicial de professores é muito importante para a constituição docente e que a Educação Especial é uma modalidade cara à formação, a presente pesquisa investiga o campo da formação inicial docente em interface com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, tem-se como objetivo analisar a oferta formativa de cursos de licenciatura tecendo reflexões sobre como a Educação Especial é ofertada nessas graduações. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, utiliza-se de dados do Censo da Educação Superior no Brasil (2020, 2021) para suas análises, assume como campo empírico duas universidades do estado do Espírito Santo e realiza reflexões a partir da oferta formativa para os cursos de Pedagogia. Tais análises estão ancoradas na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, principalmente no conceito de processo social. Como resultados, observou-se nos marcos legais pouco direcionamento para a formação de professores em relação a Educação Especial, um crescente aumento no número de matrículas nos cursos de formação de professores na modalidade EaD, acompanhada de uma redução da busca desses cursos no formato presencial. Percebeu-se também, ao analisar a grade curricular de dois cursos de formação de professores, baixa oferta de disciplinas relacionadas à temática.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Educação Especial; Sociologia Figuracional.

### INTRODUÇÃO

Pensando no período da formação inicial para a docência e trazendo a discussão para o contexto do Brasil, nota-se que os desafios são enormes porque o país apresenta diferentes realidades sociais, haja vista sua extensão continental. Dessa maneira, colocar o quadro da formação inicial de professores brasileiros em evidência significa também pensar sobre a qualidade da educação no país. Nessa perspectiva, tal exercício se faz necessário para o processo de transformação do cenário educacional que se coloca, atrelando-se às características da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste sentido, a pesquisa se configura enquanto qualitativa do tipo estudo de caso e utiliza dados do Censo da Educação Superior no Brasil (2020-2021). Como problema de pesquisa,

interrogamo-nos: O que a realidade do campo de formação inicial de professores no Brasil revela em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Nesta ótica, utilizamos como base teórico-epistemológica os pressupostos da Teoria Figuracional de Norbert Elias (1994, 2002, 2006), com ênfase no conceito de processo social, para analisar a interface da formação docente e a Educação Especial, com vistas à inclusão escolar dos estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE1).

Em seus estudos, Meletti e Ribeiro (2014) analisaram a escolarização de alunos PAEE, por meio dos dados oficiais sobre o acesso e permanência desta população na educação básica e enfatizam que a universalização do ensino atingiu parcialmente essas pessoas, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da educação básica. Embora tenha ocorrido o aumento das matrículas na escola regular, entre os anos de 2006 e 2012, a redução delas nas instâncias segregadas de ensino não acompanhou na mesma proporção (Meletti; Ribeiro, 2014). Nessa perspectiva, as autoras destacam que os dados revelam uma situação preocupante no que se refere ao processo de escolarização de alunos PAEE, principalmente por conta da defasagem idade/série.

Por outro lado, Givigi *et al.* (2017), analisa como a formação de professores é um assunto que vem sendo problematizado nas últimas décadas, apontando como a produção de um currículo inclusivo é um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade improtelável.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a oferta formativa de cursos de licenciatura tecendo reflexões sobre como a Educação Especial é ofertada nessas graduações.

## MÉTODO

Em termos metodológicos, a pesquisa apresenta natureza qualitativa, pois no processo de desenvolvimento utilizamos ideias e conceitos de diferentes autores que se assemelham com os objetivos propostos. Realizamos uma revisão de literatura por meio do indexador “*Google Scholar*”, buscamos produções científicas por meio dos descritores “*Formação inicial de professores*” e

---

1 Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE) estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação.

"Educação Especial". selecionamos os trabalhos com base no título, resumo e data de publicação, priorizando os trabalhos mais recentes.

Para a produção de dados, procedemos a uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP, n.º 2/2015) e dos documentos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente os Projeto Pedagógico-Curriculares (PPC) e as grades curriculares.

Além disso, realizamos um levantamento dos dados referentes à oferta de cursos de licenciatura no Brasil com base nos dados do Censo da Educação Superior no Brasil em 2020 e 2021. Este recorte temporal se justifica por serem os anos mais recentes e atualizados.

Por adotar como campo empírico para as análises dois cursos de Pedagogia de duas Universidades (uma pública e uma privada) do Espírito Santo, a pesquisa é delineada enquanto um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa consiste em investigar um fenômeno dentro do seu contexto, visto que, segundo Gil (1996), é uma maneira de proporcionar um conhecimento amplo e detalhado, do estudo de um ou mais objetos.

Nesse viés, a respeito da questão organizacional do currículo destinado à formação docente e a Educação Especial, existem forças que operam com práticas e políticas segregacionistas, que acabam por enfraquecer e/ou não proporcionar tal formação. Arelado a isto, Elias (2002) nos ajuda a pensar essa questão por meio do seu excerto, processo social, em que conceitua: "O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração" (Elias, 2002, p. 29). O processo social é dado por ações coletivas, sem a possibilidade de ser de maneira individual, interligadas pelo *habitus* dos indivíduos – configuração social que age de maneira a "moldar" os indivíduos.

Elias (2006) discute o paradoxo de que os processos sociais são inseparáveis dos seres humanos, de modo que também são independentes, ou seja, o direcionamento do processo dos seres humanos não depende de um único fator, mas sim de um conjunto de fatores.

Sendo assim, ao pensarmos nas diferentes vertentes que atravessam o sistema educacional, a questão da inclusão das pessoas com deficiência e a formação docente se configura como um processo social, por não se construírem de maneira isolada e nem imediata. É a partir desses processos que podemos compreender as transformações que ocorrem na estrutura social e escolar.

## RESULTADOS

Para iniciarmos as discussões, traremos uma análise Resolução CNE/CP, n.º 2/2015). Analisamos esses documentos buscando identificar as principais orientações gerais para a formação docente e o que orienta em relação à Educação Especial durante a formação.

Em seu artigo 7º, orienta-se que os estudantes dos cursos de formação de professores devem possuir um conhecimento de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. No tocante à Educação Especial, as Diretrizes mencionam no seu artigo 2º que a formação inicial e continuada, para o exercício da docência, deve contemplar nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, abarcando seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, assegurando também, a formação nas diferentes modalidades de educação, inclusive a Educação Especial.

Desse modo, no artigo 3º, é enfatizado que deve haver uma formação dos profissionais do magistério como compromisso com o 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, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Sendo assim, garantindo nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nessa perspectiva, nota-se que as diretrizes dão orientações pautadas na Educação Inclusiva, ficando a Educação Especial imersa em seu bojo. Dessa maneira, mesmo que as Diretrizes indiquem a necessidade de a formação de professores abordar conhecimentos da área da Educação Especial, apresenta-os de forma rasa. Neste prisma a Educação Especial encontra-se diluída nas orientações da Educação Inclusiva, conforme destaca Leite (2022):

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. (Leite, 2022, p. 83 - 84).

Embora as dificuldades pertinentes no processo formativo permeiam a trajetória, mudanças atitudinais são necessárias e, para isso, os docentes precisam ser, também, profissionais pesquisadores, críticos e em busca do aperfeiçoamento do seu saber fazer pedagógico. Para isso,

há necessidade de processos formativos sustentados em bases teóricas. Partindo de uma premissa de que a responsabilidade, tanto da Educação Especial, quanto da inclusão escolar são tarefas não só dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de toda comunidade escolar (Thesinga e Costas, 2017).

Sendo assim, não tendo orientações legais diretas, a formação de professores pode apresentar lacunas em relação ao campo da Educação Especial. Este quadro implica diretamente na atuação dos professores que têm na formação inicial, lócus privilegiado para o desenvolvimento de atitudes sociais (Torres e Mendes, 2014) inclinadas à inclusão escolar. Ou seja, o que defendemos não é uma formação no seu sentido estritamente técnico, que trabalhe com métodos pedagógicos para ensinar aos alunos PAEE, mas sim, no sentido de que esses saberes são necessários devido ao entendimento de como se dá o processo de constituição social desses indivíduos. Conforme destacam Rigo e Oliveira (2021),

[...] não basta uma formação que trate de recursos ou metodologias pedagógicas para ensinar aos alunos que possuem deficiências; mais do que isso, são necessárias mudanças quanto à compreensão da constituição desses sujeitos e, principalmente, quanto aos processos normalizantes que são adotados no ensino em geral (Rigo; Oliveira, 2021, p. 14).

Nessa mesma perspectiva, Dorziat (2011) aborda que a formação de professores precisa ser repensada, e para isso, é preciso a superação de discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado.

Nesta ótica, nota-se que as disciplinas impostas, unicamente, não são suficientes para uma devida formação de professores e o trabalho com a Educação Especial, haja vista o quanto ainda se faz necessário investir em processos formativos de professores visando à inclusão escolar, principalmente em relação à formação inicial. No entanto, a ausência delas na grade curricular dos cursos de licenciaturas pode significar uma formação com lacunas que podem ser perpetuadas na atuação docente. Portanto, as diretrizes e a literatura apontam para a necessidade de disciplinas e demais conteúdos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura.

Tendo isto delineado, buscamos no tópico seguinte mapear as IES no Brasil e no cenário do Espírito Santo que ofertam cursos de licenciatura. Posteriormente, propomo-nos a investigar, tomando campo empírico as duas instituições, uma pública e a outra privada, se disciplinas do eixo da Educação Especial estão sendo ofertadas, identificando a quantidade o teor delas.

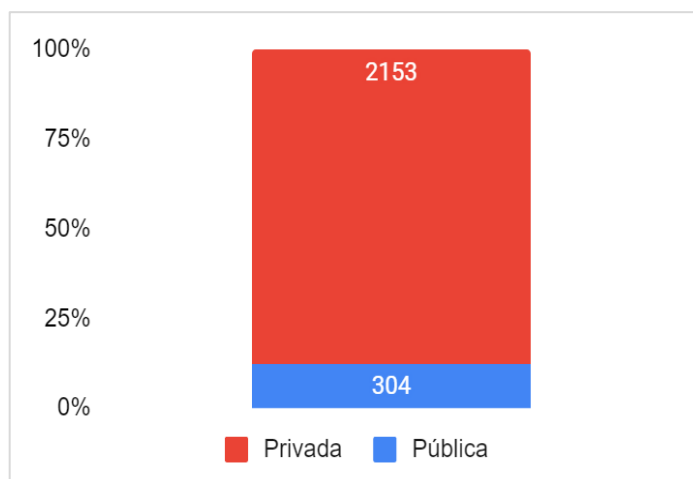
## Oferta de cursos de formação de professores: breve panorama brasileiro

O cenário brasileiro no ensino superior, fragilizado pós-covid-19, implicou novos desafios para IES que passaram a lidar, em sua maioria, com evasão, problemas emocionais dos estudantes, desafios do ensino remoto etc.

Os impactos da pandemia do novo coronavírus teve como plano de ação para a maioria dos países a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro majoritário de fechamento presencial das unidades escolares ao longo do tempo, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020 (Unesco, 2020).

Segundo dados do Censo da Educação Superior (2020), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil no final do ano de 2020, as instituições de educação superior (IES) alcançam o número de 2.457 IES, sendo 2.153 de rede privada e 304 da rede pública, ou seja, aproximadamente 87% do sistema superior de ensino no país formado pelo setor privado, conforme apresentado no gráfico a seguir (Figura 1):

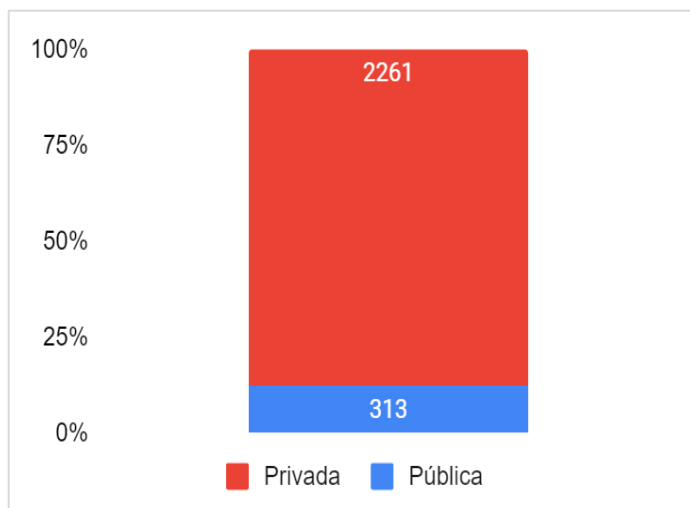
**Figura 1:** Número de Instituições de Educação Superior - 2020



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior - 2020 (MEC/Inep, 2021).

Já em 2021, os dados do Censo indicam que o Brasil finalizou o ano com quase 9 milhões de matrículas em 2.574 Instituições de Ensino Superior. Do total, 6,9 milhões (76,8%) eram da rede privada. Das 2.574 IES, 2.261 são de rede privada e 313 da rede pública, ou seja, naquele ano, 86% do sistema de ensino superior no país foi formado pelo setor privado, conforme gráfico seguinte (Figura 2):

**Figura 2:** Número de instituições de Educação Superior no Brasil - 2021



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior - 2021 (MEC/Inep, 2021).

Ao analisar o total de IES dos anos de 2020 com relação a 2021 e fazendo o cotejamento dos dados referentes aos gráficos 1 e 2, percebe-se que houve um crescimento de 117 no número de Instituições, o que representa cerca de 5%. Em relação às dependências administrativas, nas instituições privadas, o crescimento foi de 108, ou seja, aproximadamente 5%, e nas instituições públicas o aumento foi de 9 IES, representando uma elevação de aproximadamente 3%. Podemos considerar que este é um primeiro indicativo de como o setor privado tem investido, nos últimos anos, no ensino superior.

Nessa perspectiva, segundo os dados do Censo da Educação Superior, em 2021, a variação do número de matrículas na educação superior continuou em modo crescente. Em relação ao ano de 2020, o aumento foi de 3,5%. A principal justificativa para o aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado pela modalidade a distância, que teve um crescimento de 23,3% entre esses anos, enquanto o ingresso em graduações presenciais reduziu 16,5%.

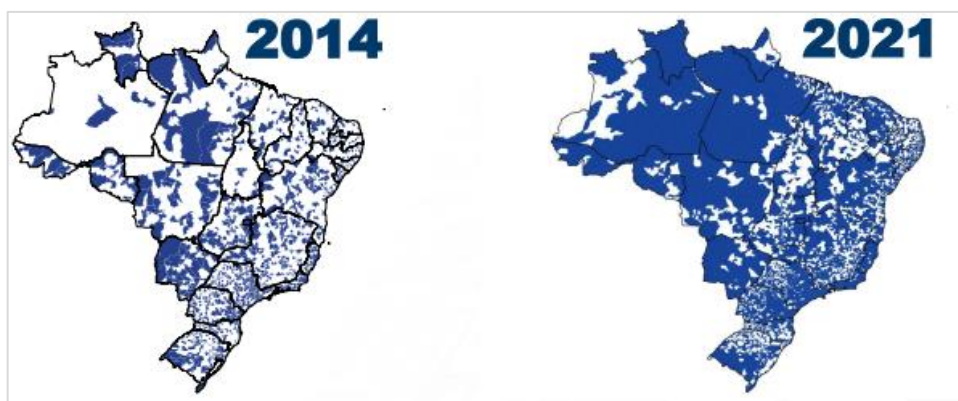
Se por um lado o número de ingressos em cursos de graduação à distância tem aumentado substancialmente nos anos de 2020 e 2021, por outro, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, apresentando o menor valor registrado no ano de 2021, levando em consideração os últimos dez anos. No que se relaciona às licenciaturas, registou-se uma queda de 12,8% no número de matrículas presenciais entre 2020 e 2021 (MEC/Inep, 2021).

Em 2021, a matrícula na modalidade EaD estava presente em 2.968 municípios brasileiros, por meio de diversos campi das IES ou de polos EaD, o que corresponde a um aumento de quase



120% quando comparado com o ano de 2014 (MEC/Inep, 2021). Podemos observar essas informações na figura a seguir:

**Figura 3:** Municípios com alunos matriculados em Polo EaD – Brasil 2014 e 2021



Fonte: Censo da Educação Superior 2021 (MEC/Inep, 2021).

É sabido que a pandemia do Covid-19 contribuiu para o aumento da procura por cursos EaD, entretanto, o Censo mostra que esta é uma vertente observada mesmo antes da pandemia. Conquanto, é possível observar diferentes argumentos que se referem aos “benefícios” da implementação da modalidade EaD, onde direciona para uma formação que atende um maior número de pessoas, com um curto tempo de duração, geralmente, menor que a da modalidade presencial, menor custo e uma maior contato da população com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e na relação “custo-benefício” que o grande número de vagas ofertados pode proporcionar. Por outro lado, não podemos ignorar o fato de que os cursos na modalidade EaD apresentam, em sua maioria, cunho comercial e defasados de uma formação política e sólida (Malanchen, 2015).

Uma das causas predominantes para essa crescente busca por cursos em EaD, segundo Malanchen (2015), tem relação direta com os interesses presentes nas políticas públicas que visam expandir a implementação dos cursos à distância. A autora discute que o Banco Mundial recomenda a adoção da modalidade EaD, orientando que essa seja utilizada principalmente na formação docente inicial e continuada.

Nessa perspectiva, os processos formativos de professores no país ligam-se à uma lógica capitalista, capitaneada pela indução à formação EaD que passa a ser vista, por organismos internacionais e órgãos do governo como caminho mais curto para democratização e desenvolvimento da educação brasileira. No entanto percebe-se que por fim é direcionada a uma



comercialização da formação inicial de professores, conforme enfatiza Malanchen (2007), é repassada uma fala vazia de conteúdo social, despolitizado sustentada pela lógica hegemônica.

Sem embargo, consideramos que a formação na modalidade EaD não pode substituir de modo geral o ensino presencial, pois, na nossa perspectiva, o que emerge enquanto plano de fundo é uma opção pelo aligeiramento da formação, interferindo na prática, do contato com a realidade, do diálogo, da pesquisa, haja vista a importância que a formação integral oferece, promovendo a sociabilidade que o ensino presencial proporciona.

Outro dado importante é que, no âmbito das licenciaturas, segundo dados do Censo da Educação Superior (2021), nos anos de 2020 e 2021, houve redução de quatro pontos percentuais na demanda por cursos de formação de professores, de 19% para 15% das vagas. Dos 3.922.897 estudantes que ingressaram no ensino superior em 2021, 55% preferiram bacharelado, 30% cursos tecnológicos e 15% licenciatura (MEC/Inep, 2021).

De acordo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação<sup>2</sup>, apesar do número de alunos em cursos de licenciatura ser maior na região Sudeste (em torno de 625 mil ou 37,6%), a sua representatividade em relação ao total de alunos é a menor do país (16,1%). Já na região Norte, um a cada quatro alunos haviam se matriculado em um curso de licenciatura (25,6%) (MEC/Inep, 2021).

Segundo o Instituto Semesp, o motivo é a diminuição no número de matriculados nessa área em comparação com às outras. Entre 2010 e 2020, o aumento de ingressantes em licenciaturas foi de 53,8%. Já nos demais cursos, o número cresceu 76%. Porém, quando se trata desses mesmos cursos na modalidade EaD, há uma tendência de crescimento de ingressantes. Segundo o Censo de 2021, cerca de 77% do total dos estudantes de licenciatura, egressos, optaram por cursos EaD (Semesp, 2021).

Neste cenário, em relação a busca pelos cursos de licenciatura, houve um declínio acentuado percebido nos cursos de uma forma geral. Dessarte, o Instituto, divulgou um relatório que informa que o Brasil pode sofrer o risco da falta de professores nos próximos anos, cerca de 235 mil nas redes de educação básica.

Tendo em vista que o trabalho docente está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior no trabalho do professor, compreendemos que a crise na profissão

---

<sup>2</sup> A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) é a unidade do MEC que tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras.

docente constitui importante barreira na escolha profissional, o que resulta em impactos diretos na demanda pelos cursos de licenciatura, motivada principalmente pela falta de interesse e refletida na baixa procura pelos cursos de formação de professores (Bahia; Souza, 2017). Sendo assim,

[...] A decorrência desse processo histórico e o desgaste que vem sofrendo a carreira do magistério evidenciam duas questões que vêm chamando a atenção pela importância e preocupação que desencadeiam, e que se referem a pouca atratividade pela carreira docente e sobre o atual perfil dos alunos que buscam a docência como profissão (Bahia; Souza, 2017, p. 46).

Apontamos, portanto, para a necessidade de as políticas de valorização docente serem concretizadas a fim de não descredibilizar a profissão e minimizar as consequências do quadro de crise que se coloca.

## **A grade curricular do curso de pedagogia em interface com a Educação Especial**

Nesta pesquisa, tomamos como campos empíricos para as análises uma universidade pública, localizada na cidade de Vitória (ES), e uma privada localizada na cidade de Vila Velha (ES) que, para fins metodológicos, vamos nos referir à universidade 1 e Universidade 2, respectivamente. A distribuição das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das duas universidades desvela a intencionalidade de cada Instituição e corrobora os dados levantados na pesquisa documental com a Resolução supracitada (Resolução CNE/CP, n.º 2/2015).

Apresentamos, no quadro abaixo (Quadro 1), as disciplinas que encontramos ao analisar a grade curricular, evidenciando sua carga horária e o caráter obrigatório ou optativo.

**Quadro 1:** Disciplinas relacionadas ao eixo Educação Especial/Inclusiva em cursos de Pedagogia selecionados.

<b>IES</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Obrigatória ou optativa</b>
Universidade 1	Educação Especial	75h	Obrigatória
Universidade 1	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	60h	Obrigatória
Universidade 1	Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica e demais modalidades de ensino	60h	Optativa

Universidade 1	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares, Processos Avaliativos	60h	Optativa
Universidade 1	Educação Especial: Processos de Ensino Aprendizagem, Organização Escolar e Atendimento Educacional Especializado	60h	Optativa
Universidade 1	Educação, Diferença e Inclusão	60h	Optativa
Universidade 2	Educação Especial Na Perspectiva da Inclusão	60h	Obrigatória
Universidade 2	Libras	80h	Obrigatória
Universidade 2	Questões Contemporâneas: Indivíduo e Sociedade, Igualdade e Diversidade	80h	Obrigatória

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior - 2021 (MEC/Inep, 2021).

Podemos observar a identificação de disciplinas que dialogam com o eixo da Educação Inclusiva e, direta ou indiretamente, com a Educação Especial, conforme orienta a Resolução.

A Universidade 1, apresenta duas disciplinas obrigatórias voltadas para a Educação Especial e com quatro optativas, sendo três direcionadas à Educação Especial e uma à Educação Inclusiva, já a universidade 2 mostra três disciplinas obrigatórias, sendo duas voltadas para a Educação Especial e uma à Educação Inclusiva. O relativo baixo número de disciplinas correlatas à Educação Especial evidencia a necessidade de constar nos marcos legais tal indicação, haja vista a demanda crescente de profissionais para atuar junto desse público.

A questão a ser destacada, refere-se as poucas disciplinas relacionadas a Educação Especial/Educação Inclusiva nos currículos. Notamos o predomínio da disciplina de Libras e a menor carga horária em comparação às outras disciplinas do curso, configurando-se como um possível entrave para o aprofundamento nas questões referentes à Educação Especial e o desenvolvimento de atitudes sociais (Torres e Mendes, 2014) atreladas à inclusão.

Neste sentido, vale ressaltar que as disciplinas optativas estão condicionadas aos interesses próprios de cada discente. Desse modo Silva (2009) aponta:

Conforme Silva (2009), preocupar-se-ão em cursá-la apenas aqueles discentes que já tiveram algum contato ou interesse subjacente à disciplina. Assim, restringe a formação

e informações importantes a um pequeno grupo que, por motivos diversos, já possuíam algum contato com a temática. A grande maioria que, também, tornar-se-á professor (a) e, na sua vida cotidiana, em sala de aula, irá demandar de conhecimentos elementares desta questão não os terá, nem mesmo, orientações de onde encontrá-los. Sendo esta uma demanda transferida para a sua formação continuada. (Silva, 2009, p. 188-189).

Neste sentido, embora haja diversas propostas quanto a implementação de disciplinas a fim de preparar o docente para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, isso não se efetiva, ficando evidente que somente mediante a obrigatoriedade da oferta de disciplinas da Educação Especial, como ocorre com a disciplina de “Libras” e de “Educação Especial”, é que haverá uma real efetivação do que se propõe nos documentos legais. Portanto, faz-se necessário rever as propostas de disciplinas e tornarem estas com caráter obrigatório.

## CONSIDERAÇÕES

Observamos que o principal marco legal que orienta a formação de professores apresenta lacunas em relação à diretrizes relacionadas ao trabalho com estudantes PAEE e corroboram para que haja um devido atraso dessa efetivação, para que o PAEE tenha seus direitos garantidos. Sendo assim, faz-se necessário um maior aprofundamento dos estudos referentes às disciplinas e aos conteúdos adequados a serem implementados, bem como a temática em geral a ser discutida, em que a presente pesquisa procura auxiliar.

Arelado a isto, observamos uma queda considerável no número de matrículas nos cursos presenciais de formação de professores, acompanhada de uma tendência de aumento na busca pelos mesmos cursos na modalidade EaD, o que, na nossa perspectiva, contribui para o enfraquecimento da formação e, conseqüentemente, para a desvalorização da profissão docente.

Quanto aos dados obtidos no Censo da Educação Superior (2020, 2021) notamos que houve um aumento do número Instituições, principalmente entre as privadas, desvelando o forte investimento desse setor no Ensino Superior. Arelado a isto, observamos uma queda considerável no número de matrículas nos cursos presenciais de formação de professores, acompanhada de uma tendência de aumento na busca pelos mesmos cursos na modalidade EaD, o que, na nossa perspectiva, contribui para o enfraquecimento da formação e, conseqüentemente, para a desvalorização da profissão docente.

Outra questão importante a ser destacada, refere-se as poucas disciplinas relacionadas a Educação Especial/Educação Inclusiva nos currículos. Notamos o predomínio da disciplina de Libras e a menor carga horária em comparação às outras disciplinas do curso, configurando-se

como um possível entrave para o aprofundamento nas questões referentes à Educação Especial e o desenvolvimento de atitudes sociais (Torres e Mendes, 2014) atreladas à inclusão.

Concordamos com Dorziat (2011) ao enfatizar que a formação de professores precisa ser repensada, e é preciso a superação das discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado. Para a autora, “[...] não basta preparar os professores para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica, mas buscar desestabilizar a pedagogia tradicional da classificação, que se baseia em um suposto padrão de normalidade”. (Dorziat, 2011, p. 154).

Compreendemos que a formação docente não se esgota na formação inicial, pois a formação continuada é essencial para aprimorar o conhecimento e as questões latente na escola, entretanto, na nossa compreensão, esse momento da profissionalização apresenta muita potencialidade para a construção de saberes relacionados à temática e que, por isso, não pode ser negligenciada. Ou seja, o professor não é um ser a-histórico; pelo contrário, a forma como ele pensa, age e trabalha é compatível com as vivências grupais e ao trabalhar se depara com indivíduos que também estão imersos pela cultura do grupo que pertence, o que torna a profissão ainda mais complexa e desafiadora. Estar atento a essas características e às modificações dessas é condição para o professor desenvolver com qualidade seu trabalho.

Portanto, nessas relações, pode ocorrer uma legitimação de valores que delineiam o processo de individualização. Neste contexto, em que se delineiam os espaços inclusivos, em especial as figuras do professor regular e do especialista, as relações de interdependência são permeadas por tensões e conflitos surgidos no fazer das práticas. Há a necessidade de se considerar o equilíbrio do poder nessas interdependências. Faz-se relevante ressaltar que o equilíbrio de poder não significa necessariamente o sinônimo de igualdade de poder, pois seja “ele” grande ou pequeno em suas diferenças, seu equilíbrio está sempre presente.

Dessa forma, entendemos que as formações postas, devem romper com a dicotomia existente entre o trabalho pedagógico do professor da sala comum (regente) e do professor “do AEE” (especializado), pois os dois profissionais, precisam estar correlacionados igualmente de modo que ambos trabalhem em conjunto e que apenas a inserção do estudante com deficiência nas salas comuns não é suficiente para promover o conhecimento científico e de fato a efetivação do direito à escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, N. P., SOUZA, R. M. Q. (2017) **Quem quer ser professor? O Pibid no contexto dos cursos de pedagogia e da crise das licenciaturas**. Albatroz, p. 46-54. Disponível em:

<[https://editoraalbatroz.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Ebook\\_quem-quer-ser-professor.pdf#page=9](https://editoraalbatroz.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Ebook_quem-quer-ser-professor.pdf#page=9)>. Acesso em: 30 de Jun. 2023.

BRASIL [MEC] (2008). **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

BRASIL [MEC] (2015). **Diretrizes Nacionais para a formação de professores (2015).** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

BRASIL [MEC] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

BRASIL [MEC]. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

Elias, N. (1994). **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

Elias, N. (2002). **Teoria simbólica.** Oeiras: Celta, 2002.

Elias, N. (2006). Escritos & ensaios. Vol. 1: **Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999. GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. São Paulo: Record, 2000.

GIVIGI, R. C. DO N.; ET AL. **A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Itajaí, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/7618>>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

LEITE, L. S. (2020). **Processos sociais comparados: Interfaces da formação inicial de professores e a Educação Especial em realidades Iberoamericanas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Disponível em: <[https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16564 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20COMPLET A%20-%20LUCAS%20LEITE20220927-124133.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16564 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20COMPLET A%20-%20LUCAS%20LEITE20220927-124133.pdf)>. Acesso em: 5 de Fev. 2023.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2015. Disponível em: <[https://www.google.com.br/books/edition/Pol%C3%ADticas\\_de\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores/igCBEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Pol%C3%ADticas_de_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores/igCBEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover)>. Acesso em: 30 de Jun. 2023.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. **Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <<https://ww/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 de Nov. 2022.

Michel, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.** 3<sup>o</sup> edição. Editora Atlas, 2015.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. MACIEL DE. **Inclusão Escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais.** In: políticas públicas, avaliação e gestão - Caderno Pesquisa. 51, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pitgXVqfdx9xhnm/>>. Acesso em: 19 Mar. 2023.

THESINGA, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. **Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente.** In: Rev. bras. educ.espec. 23 (02), Apr-Jun, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/c8kVcrM65PQhFcqYnMjVr7p/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 Mar 2023.

## **SOBRE OS AUTORES:**

**Adriana Teixeira Costa:** Graduanda de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atua como bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e é membra do Grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais (Grupgie/Ufes).

**Lucas de Souza Leite:** Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES, 2022-2025) e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Possui graduação em Geografia (2019) e Mestrado em Educação (2022) pela UFES. É membro do Grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais (Grupgie/Ufes).