

## PERCURSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO E AS QUESTÕES ATUAIS

### PATHS OF SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN ESPÍRITO SANTO AND CURRENT ISSUES

LARISSY ALVES COTONHOTO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
larissy.cotonhoto@ifes.edu.br

YVINA PAVAN BALDO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
yvina@ifes.edu

MARIELLA BERGER ANDRADE  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
mariella.andrade@ifes.edu.br

GIOVANA DEWES MUNARI  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
giovana.munari@ifes.edu.br

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo mostrar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo tem se voltado para a formação continuada de professores e outros profissionais da educação que atuam com alunos público da educação especial, ofertando cursos de formação inicial e continuada. Realizamos uma pesquisa qualitativa, documental, que se concentra na análise e interpretação de documentos relevantes, como editais e projetos de cursos. Desta forma, os documentos foram analisados de forma crítica e interpretativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Identificamos o compromisso da instituição com a formação de profissionais da educação, sobretudo para atuarem na educação especial. A oferta contínua de 19 cursos gratuitos, totalizando 1350 vagas, mostra a abrangência e o alcance das ações promovidas pela instituição em prol da educação especial inclusiva e da formação de professores.

**Palavras-chave:** Deficiência. Educação Especial. Inclusão. Formação. Professores.

**Abstract:** *This study aimed to demonstrate how the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Espírito Santo has focused on the continuing education of teachers and other education professionals working with students in special education. The institute offers initial and continuing education courses. We conducted qualitative, documentary research, concentrating on the analysis and interpretation of relevant documents, such as course announcements and projects. The documents were critically and interpretively analyzed using content analysis techniques. We identified the institution's commitment to training education professionals, particularly for their work in special education. The continuous offering of 19 free courses, totaling 1,350 openings, highlights the scope and reach of the institution's actions in support of inclusive special education and teacher training.*

**Keywords:** *Disability. Special Education. Inclusion. Training. Teachers.*

## 1 INTRODUÇÃO

É fato que existem múltiplos e diferentes sujeitos em nossa sociedade. Eles estão por toda parte e seus direitos básicos referentes à acessibilidade estão garantidos na legislação brasileira, mas uma questão ainda permanece: a escola é capaz de lidar com as diferenças e garantir o acesso de todos ao conhecimento? Em um mundo em que nem sempre governos, professores, sindicatos, sociólogos, pedagogos e pais falam a mesma língua, são divulgadas com frequência inúmeras modificações possíveis e necessárias com o objetivo de prover uma educação de alta qualidade para os alunos, assumindo que as diferenças humanas são esperadas e que a aprendizagem deve se adequar às necessidades do estudante e não o oposto. Mas realmente essa prática se efetiva nas escolas e para todos os estudantes?

Uma escola verdadeiramente inclusiva deve oferecer uma educação sem barreiras ou restrições, acolher os alunos sem pré-seleções e privilegiar a construção gradual de uma pedagogia capaz de receber todos os alunos uma educação sem barreiras ou restrições, que acolhesse os alunos sem pré-seleções, privilegiando a construção gradual de uma pedagogia capaz de receber todos os alunos. Para tanto, devemos pensar na urgência de se reformular os currículos de formação de professores de maneira que esse processo contemple a diversidade escolar.

Para Beyer (2006), a formação inicial ou continuada do educador deve possibilitar uma capacitação crescente para a prática pedagógica inclusiva. Esse autor recomenda que a concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola comum tem como um dos fundamentos conceituais uma ação inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos do cotidiano escolar" por "a concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola comum baseia-se, entre outros fundamentos, em uma ação compartilhada por todos os sujeitos do cotidiano escolar: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

Nesse cenário, é evidente que o professor se destaca. No cotidiano da escola e da sala de aula,

ele é uma peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com deficiência tenha possibilidades de sucesso, ou seja, cabe a ele grande parte na potencialização desses alunos para que possam se apropriar e construir seu próprio conhecimento. Deste modo, tanto a formação inicial como o apoio especializado e contínuo ao professor em seu contexto de trabalho deve abarcar conceitos e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas neste sentido. Devem edificar, de um lado, as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo e, de outro, espaço-tempo para que o professor possa ininterruptamente desenvolver-se profissionalmente.

Os caminhos para aquisição e atualização de conhecimentos profissionais no campo da Educação Especial, no entanto, ainda são íngremes e tortuosos. Assim, vale resgatarmos um pouco da história e das leis aplicadas a essa formação, tendo como referência básica a legislação nacional específica do MEC e os resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional

De acordo com a literatura que trata da Educação Especial no Brasil, é possível constatar que os primeiros cursos para formação na área foram ofertados em nível médio e com cargas horárias bastante diversas, uma vez que eram cursos intensivos que reuniam professores de vários estados. Tais cursos eram oferecidos nos estabelecimentos Federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e por organizações não governamentais - dentre elas, destaca-se o Instituto Pestalozzi (BH/MG). Posteriormente, as universidades públicas e privadas passaram a ofertar alguns cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Mendes (2002) assinala que no ano 2000 havia 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial no país. Desse total, somente o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial oferecido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não tinha vinculação com o curso de pedagogia. Ainda segundo a autora, não há referências sobre a formação de professores para educação especial em cursos denominados Normal Superior. A Resolução do CNE nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, não faz referência a uma organização desse curso por habilitação.

Com finalidade de divulgar o aumento dos números relacionados à educação especial no país, a Secretaria de Educação Especial – por meio de um documento publicado pelo MEC e denominado Números da Educação Especial no Brasil – divulga os números de matrículas de pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais (NEE) nas instituições (públicas e particulares), bem como a evolução da função docente nessa modalidade de ensino, entre outros dados.

Embora o documento apresente um crescimento considerável no quantitativo de docentes com curso específico em atuação na educação especial, não há referência sobre o nível de formação desses profissionais. No que tange aos professores, o documento evidencia que entre os anos de 2002 e 2005 houve um crescimento de 23,5% de professores com curso específico atuando na educação especial e queda de 7,6% de profissionais sem curso específico neste mesmo período (BRASIL, 2006, p. 16).

Sabemos que a atual reforma da formação de professores implantada no Brasil está atrelada às orientações de instituições multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para América Latina (Cepal). No Brasil, as diretrizes foram adaptadas nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Plano Nacional de Educação.

No sistema brasileiro de educação, observamos que somente em meados da década de 90 – com os debates que envolveram a aprovação da “nova” LDB, em 1996 – as ações que objetivavam a reforma da formação de professores foram intensamente aconselhadas por meio de pareceres, resoluções e outras normativas, que buscaram dar um novo aspecto às práticas docentes. Essa reformulação teve como base o papel que os profissionais devem desempenhar e promoveu uma revisão radical nas formações universitárias, excessivamente conteudistas e desarticuladas da

realidade. Estudiosos como Bueno (1999), Ferreira (1999), Mazzotta (1993), Ribeiro (2005), Mendes (2006), Sousa (2008) e Barreto (2009) encaram com preocupação a fundamentação oferecida nos cursos de pedagogia, bem como a especificidade para a educação especial.

Conforme os apontamentos das pesquisas na área de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores, percebemos que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A carência de um currículo acadêmico que ofereça disciplinas e conteúdos sobre essa modalidade de ensino vem ocorrendo apesar da exigência do dispositivo legal pelo §2º do artigo 24 do Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Há, ainda, a Portaria Nº 1.793/94 (BRASIL,1994), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

De maneira geral, observa-se que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos. A preocupação é que crianças, adolescentes e adultos com deficiência estão sendo incluídos ou matriculados nas escolas comuns sem que haja apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou recursos pedagógicos necessários às adaptações curriculares para esses sujeitos.

Também sabemos que restringir essa formação a uma disciplina com conteúdos sobre crianças com deficiência, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode desencadear e promover a manutenção de práticas segregacionistas. Bueno (1999) alerta que a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com deficiência pode ocasionar e perpetuar práticas exatamente

antagônicas aos princípios e fundamentos da educação inclusiva. Ainda segundo esse autor, a mera diferenciação entre crianças que têm condições para se inserir no ensino regular e as que não as têm perpetua os processos educacionais de exclusão e de marginalização a que são submetidos a maior parcela da população escolar brasileira.

Tendo em vista tal problemática, uma proposta que merece destaque é a defendida por Bueno (2004; 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requer a formação de dois tipos de professores: a) os generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os especialistas, capacitados em diferentes deficiências e responsáveis para oferecer o necessário suplementar e complementar, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc. De acordo com essa proposta, o ideal seria combinar o trabalho do professor da sala regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e a prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria o conhecimento aprofundado e a prática sistemática no que concerne às necessidades educacionais específicas.

A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Ressalta-se, portanto, que antes de tudo seria um professor encarregado de auxiliar outro professor, o da classe regular. Os fundamentos dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e do atendimento educacional especializado capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às demandas dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Quanto às competências profissionais, curriculares e disciplinares da formação dos professores, o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência permanece ainda no espaço de uma educação especial tradicional, baseada em classificações e tipificações de cunho orgânico. Assim, na formação docente a escolarização da criança ou pessoa com deficiência é pautada em perspectivas idealistas, de cunho psicológico e biológico, que reforçam a tendência da Educação e da escola em um processo seletivo e homogêneo.

Michels (2006) adverte que, historicamente, a educação especial tem se organizado tendo por base o modelo médico-psicológico, que chega a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a estabelecer o currículo do curso de formação de seus professores, a aconselhar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos e a influenciar políticas públicas, entre outras ações que envolvem a área. E ressalta que tal modelo não aceita crítica, pois ainda é embasado no pensamento hegemônico, de base biológica que tende a explicar o fracasso escolar de crianças com ou sem deficiência em seus aspectos individuais e subjetivos. Se hoje pensamos e discutimos uma proposta inclusiva por meio de dispositivos legais e educacionais como o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais, devemos também questionar como implementar essa proposta levando em consideração as características que devem ter as ações dos profissionais que representam essa área específica, desempenhadas a partir de suas formações pessoais e profissionais, iniciais e continuadas, para que avancemos no processo global de qualificação da escola inclusiva.

Baptista (2011) aponta que, muitas vezes, os profissionais responsáveis pelo AEE desconhecem

que sua atuação deve ocorrer em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente da classe, no acompanhamento das famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência, além é claro, de se mediar direta e indiretamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos indicados ao AEE.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTENCIALIZADORA DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA**

São cada vez mais recorrentes estudos sobre as (im)possibilidades, dificuldades e limitadores na/da formação continuada de professores. Ausência de espaço-tempo, currículos prescritos, desinteresse e descomprometimento por parte dos professores são alguns dos inúmeros diagnósticos apresentados e publicados por especialistas em documentos e artigos científicos na área de educação. Isto nos leva a pensar se há mais o que pesquisar e questionar sobre a formação docente uma vez que alguns dados têm sido utilizados como verdades absolutas sobre esse assunto e desencadeadores de políticas e práticas de formação. Entretanto, partindo do pressuposto de que as obras que abordam essa temática são parciais e não conclusivas, buscamos uma abertura para uma nova discussão, seja para problematizar, confirmar ou buscar contribuição para melhoria das diversificadas ações pedagógicas existentes na escola.

Assim sendo, ainda há o que ser pensado e analisado quando se propõe por meio da pesquisa-ação colaborativa e, conseqüentemente, dos processos de formação continuada, a encontrar outro ser humano, independente do espaço da pesquisa ou do papel dos participantes. Esse encontro marca a construção de uma relação pessoal e subjetiva, que tem a possibilidade e a potência de alterar cada um em sua constituição, mesmo que a longo prazo. Dessa forma, insistimos que há sempre a possibilidade de instaurar o diálogo, como apontou Bakhtin (1997, p. 123), pois “por mais significativa e completa que seja uma enunciação, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”.

A formação adota um papel que vai além do ensino que aspira uma mera atualização

científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os indivíduos aprendam e se apropriem dos saberes disponíveis para poder conviver com a mudança e a incerteza. Dessa forma, a literatura na área nos permite constatar que o saber que o professor constrói ao longo de sua profissionalização é um saber científico (e também artístico, pessoal, prático, estratégico e decisório), mas infelizmente pouco valorizado.

Concordamos com Pimenta (1997), a partir das obras dos estudos de Perrenoud e Zeichner, quando afirma que a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Nóvoa (1992) acredita que o processo de formação, baseado na crítica e reflexão, implica em desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Atualmente, sabemos que o encontro contínuo entre professores tem ocorrido preferencialmente na escola, cuja função consiste em ser um espaço formativo, em que a educação esperada é a de comprometimento com a mudança e as transformações sociais que facilitem e promovam a formação de um homem pleno. Candau (1996, p. 144), ao enfatizar a escola como o lócus privilegiado da formação continuada dos professores, adverte que esse processo necessita amparar-se numa prática reflexiva, adequada para identificar os problemas e propor soluções, mas, especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”.

Ao propormos e planejarmos uma formação continuada de professores, devemos ter em conta a natureza da atividade docente, ou seja, como uma prática social institucionalizada que se assenta na necessidade de mediar as relações entre as crianças, jovens e adultos com o mundo à sua volta. Com a garantia e disponibilidade de meios de acesso aos conhecimentos culturais e aos usos dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem. Todavia, a prática

do professor carrega suas convicções, suas formas de pensar e se relacionar com o conhecimento, suas crenças e expectativas em relação aos alunos e ao seu papel como docente. São esses saberes e fazeres adquiridos e construídos a partir das relações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade que delineiam sua subjetividade e sua maneira de ser/estar no mundo.

De acordo com Gatti (2014), pensar a formação de professores implica em reconhecer que o professor é um sujeito datado, produto de um contexto, temporal e geográfico específico, caracterizado por relações vividas e influenciado por um ambiente subjetivo, que influenciam sua prática profissional. Assim, há que se reconhecer e valorizar sua identidade, pessoal e social, pois é por meio dela que ele irá interagir com o conhecimento e com as experiências cotidianas na escola.

Observarmos o caráter ao mesmo tempo individual e social da prática docente é reconhecer que a ação docente envolve também as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade. Também necessitamos compreender e valorizar o contexto onde os professores exercem o magistério, no qual os fins e motivos de sua atividade profissional ganham sentido e onde aprendem as atitudes e formas de agir na profissão.

Essa concepção de formação, que alguns autores denominam de desenvolvimento profissional, refere-se ao educador como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, considerado como capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. Nóvoa (1997) afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1997, p. 26). Portanto, hoje, concordamos que a formação continuada colaborativa deve pressupor sujeitos, professor (es) e pesquisador (es), em permanente constituição e desenvolvimento.

Portanto, a formação continuada requer que pensemos em uma ação dialógica e polifônica e, sobretudo, em espaços propícios às ações formativas, colaborativas, reflexivas e críticas.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo teve como objetivo mostrar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo tem se voltado para a formação continuada de professores e outros profissionais da educação que atuam com alunos público-alvo da educação especial, ofertando cursos de formação inicial e continuada, de curta e longa duração, cursos de pós-graduação aperfeiçoamento e cursos abertos - MOOCs (*Massive Open Online Courses*) entre 2017 e 2022.

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, documental, cuja metodologia de investigação se concentra na análise e interpretação de documentos relevantes para o campo investigado. Nesse tipo de pesquisa, os dados são coletados a partir de fontes documentais, como livros, artigos científicos, relatórios, legislação educacional, registros institucionais, planos de aula, entre outros. A finalidade deste tipo de pesquisa é compreender fenômenos educacionais, explorar contextos e processos e analisar as perspectivas e significados atribuídos. Ao utilizar documentos como fonte de dados, pretendemos examinar políticas, práticas pedagógicas, históricos de instituições educacionais, registros de alunos e outros materiais que fornecem informações relevantes para responder às questões de pesquisa.

Desta forma, os documentos escolhidos foram analisados de forma crítica e interpretativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), procurando identificar padrões, temáticas recorrentes, contradições e relações entre os documentos, para posteriormente elaborar conhecimento acerca da temática escolhida.

Para a construção dos dados, utilizamos os editais de processos seletivos do Ifes, disponíveis no site do Ifes na área Processos Seletivos, no endereço <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos>, para verificar as ofertas de cursos de formação continuada para atuar com o público-alvo da Educação Especial (EE).

Após a listagem de todos os editais disponíveis, construímos uma tabela com dados que nos possibilitaram verificar e analisar o título do curso, edital, carga horária (CH) e número de vagas ofertadas. Abaixo apresentamos a Tabela 1 com os editais encontrados.

Tabela 1: Editais encontrados

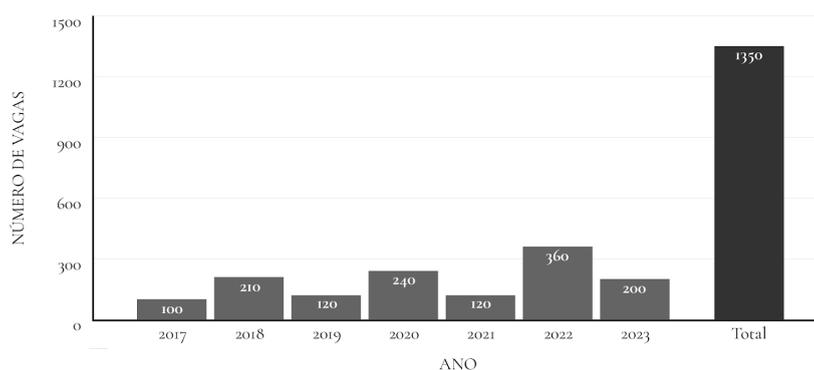
CURSO	EDITAL	CH	VAGAS
Inclusão e Educação Especial - FIC	<a href="#">74/2017</a>	90	100
Inclusão e Educação Especial para servidores - FIC	<a href="#">14/2018</a>	120	50
Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial	<a href="#">50/2018</a>	180	10
Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial	<a href="#">51/2018</a>	180	30
Aprendizagem, (Des) Patologização e Inclusão - FIC	<a href="#">31/2018</a>	60	120
Adequações Curriculares para a EE - FIC	<a href="#">81/2019</a>	60	80
Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial	<a href="#">20/2019</a>	180	40
Acessibilidade e Tecnologia - FIC	<a href="#">25/2020</a>	60	80
Para Incluir - Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Inclusiva	<a href="#">20/2020</a>	120	40
Jogos e inclusão: possibilidades para o ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual	<a href="#">21/2020</a>	90	40
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">12/2020</a>	240	40
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">33/2020</a>	240	40
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">10/2021</a>	240	40
Mooc Acessibilidade e Tecnologia	Aberto	60	NA
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">37/2021</a>	240	40
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">78/2021</a>	240	40
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">50/2022</a>	240	160
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">63/2022</a>	240	200
Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva	<a href="#">136/2022</a>	240	200

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

#### 4 RESULTADOS E ANÁLISES

Após organizarmos os dados obtidos por meio dos editais, definimos as categorias de análises, a saber: assunto/tema do curso, carga horária e número de vagas ofertadas. Em linhas gerais, o Ifes, por meio do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor, ofereceu 10 cursos gratuitos em 19 editais na área de formação gratuitos na área de formação de profissionais para atuar com inclusão e educação especial, totalizando 1350 vagas, não somando a essa quantidade as matrículas do curso MOOC. Em média a carga horária dos cursos foi de 164 horas. A modalidade de oferta predominante foi a de Educação a Distância.

Figura 1: Número de vagas por ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Observamos que dos cursos ofertados em editais diferentes (Tabela 1), onze (11) eram cursos de Pós-graduação Aperfeiçoamento, seis (6) eram Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC e um (1) era MOOC (Curso Online Aberto e Massivo). Dos cursos de Aperfeiçoamento, 10 foram ofertados na modalidade EaD e apenas um na modalidade presencial. Dos 18 cursos, 7 se referiam diretamente no título à inclusão; 14 faziam referência à educação especial; 1 aborda adequações curriculares; 1 refere-se à acessibilidade e tecnologia; 1 aborda jogos e deficiência intelectual e 1 diz respeito à patologização e aprendizagem.

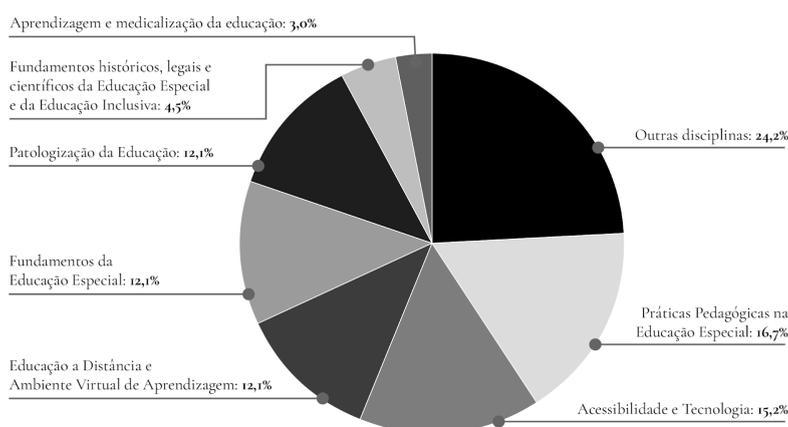
O curso Inclusão e Educação Especial foi proposto como uma Formação Inicial e Continuada, na

modalidade a distância e com carga horária de 90h. O público foram professores de EE e servidores do Ifes e foram disponibilizadas 50 vagas em 2017/2 e outras 50 vagas em 2018/1 .

Já o Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva é uma pós-graduação ofertada na modalidade a distância, com carga horária de 240h e que tem como público-alvo professores de EE e servidores do Ifes. Foram ofertadas 40 vagas por semestre, em 2019/1, 2020/1, 2020/2, 2021/1, 2021/2 e 2022/1. Em 2022/2, o número de vagas aumentou para 200, por se tratar de uma parceria do Ifes com o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Universidade Aberta Capixaba - UNAC.

A partir da leitura dos editais, identificamos que das 66 disciplinas listadas, predominaram: Práticas Pedagógicas na Educação Especial (11), Acessibilidade e Tecnologia (10), Fundamentos da Educação Especial (8), Patologização da Educação (8) e Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem (8).

Gráfico 1: Disciplinas mais comuns



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Retomando os conteúdos das disciplinas Práticas Pedagógicas na Educação Especial e Acessibilidade, definidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs), identificamos uma preocupação com temas como: o processo ensino-aprendizagem e as propostas curriculares,

adequações curriculares e metodológicas, atendimento educacional especializado, avaliação, Desenho Universal (DU), Desenho Universal de Aprendizagem(DUA), Tecnologia Assistiva(TA) e objetos de aprendizagem e softwares educativo. Logo, é possível perceber que a escolha dos conteúdos aponta para conhecimentos relacionados diretamente à prática pedagógica e para os fazeres na educação especial.

As temáticas abordadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) refletem uma preocupação crescente com a inclusão escolar e com o atendimento adequado de estudantes público-alvo da educação especial. Sabemos que a escola encontra-se cada vez mais envolvida com os encontros entre professores e alunos com diversidades individuais, as quais não se ajustam a determinadas estratégias didático-pedagógicas.

As instituições de ensino e os professores, em seus espaços e tempos, estão reconhecendo a importância da educação especial inclusiva e a necessidade de transformar as práticas pedagógicas para garantir o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Um esforço para promover a igualdade de oportunidades e proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Identificamos essa situação com preocupação, pois nos alerta para a necessidade das políticas de formação docente em capacitar os profissionais da educação na compreensão dos princípios teóricos subjacentes à pedagogia diferenciada. Nesse sentido, concordamos com Meirieu (2002, 2005) quando este pontua que é necessário investir na formação do professor, assumindo-o como intelectual crítico e reflexivo, é investir na aprendizagem discente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos dados apresentados neste estudo, destacamos, inspirados em Meirieu (2002, 2005), que os momentos de formação continuada precisam ser configurados como experiências de estudo e de crescimento profissional. Neles, os docentes devem ter o direito de aprofundar seus saberes

teóricos e suas práticas, de maneira dialógica com cada cenário de aprendizagem que os espera na escola.

Especificamente neste estudo, identificamos o compromisso do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) com a formação de profissionais da educação, sobretudo para atuarem na área da inclusão, na modalidade de educação especial. A oferta contínua de 19 cursos gratuitos, totalizando 1350 vagas, mostra a abrangência e o alcance das ações promovidas pela instituição em prol da educação especial inclusiva e da formação de professores.

Os títulos dos cursos apontam uma abordagem ampla e abrangente em relação à inclusão e educação especial. A educação especial na perspectiva inclusiva é contemplada diretamente nos 19 cursos ofertados. Os temas mais comuns referentes à área são adequações curriculares, acessibilidade e tecnologia jogos e deficiência intelectual. A questão acerca da patologização da aprendizagem também é abordada, revelando uma abordagem multidisciplinar e sensível às diferentes questões relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência.

Ao analisarmos as disciplinas oferecidas nos cursos, identificamos que temas como "Práticas Pedagógicas na Educação Especial", "Acessibilidade e Tecnologia" e "Fundamentos da Educação Especial" são amplamente trabalhados, não somente em disciplinas específicas, mas transversalizando todos os demais conteúdos abordados. Tal fato sinaliza, portanto, a importância desses conteúdos na formação teórica e prática dos profissionais para atuarem na área.

Destacamos também a predominância das ofertas na modalidade de Educação a Distância, apontando destaca a preocupação em oferecer formação acessível, abrangente e flexível aos profissionais interessados. Isso é particularmente relevante em um cenário nacional marcado por uma escassez de cursos de formação continuada públicos, que não apenas enfatizam os conhecimentos teóricos sobre os temas, mas também fomentam debates e propostas práticas para uma atuação inclusiva nas escolas regulares.

Diante do exposto, entendemos que os dados refletem um esforço significativo do Ifes, a partir do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância, para promover a inclusão e a educação especial, proporcionando formação de qualidade e abrangente para os profissionais da educação, atendendo estudantes de todo o país. Tais ações institucionais têm por objetivo participar diretamente da construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de acessar uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e características individuais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, O. H. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, C. *et al.* (orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 1 out.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 1 out.2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 1 out.2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2023.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. esp.1, p. 59–76, maio 2011.

- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 3, n. 5, p. 07-25, set. 1999. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nr m=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nr m=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996, p. 59-91.
- GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, v. 14, n. 24, p. 12-17, 2002.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set. 2006.
- NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.