

**LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA NAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
DAS REGIÕES NORTE E SUL  
DO BRASIL : Uma investigação  
sobre as bases teórico-  
metodológicas para formação  
de docentes que atuarão na  
educação especial**

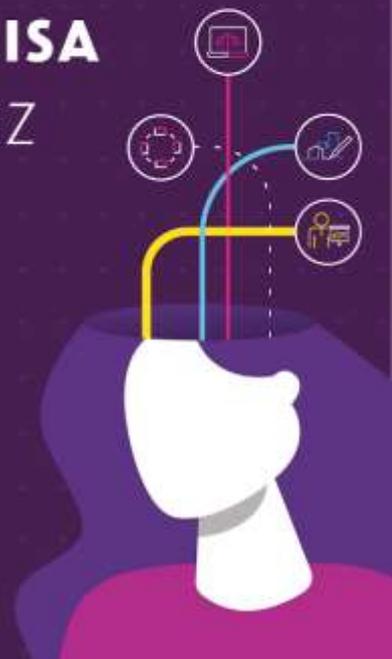
Professora orientadora: Ingrid Lilian Fuhr

Aluno: Franjefferson de Sousa Vieira

PROGRAMA DE  
INICIAÇÃO CIENTÍFICA  
PIC/CEUB

**RELATÓRIOS DE PESQUISA**  
VOLUME 9 Nº 1- JAN/DEZ  
**•2023•**

ISSN: 2595-4563





**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - CEUB  
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**FRANJEFFERSON DE SOUSA VIEIRA**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DAS  
REGIÕES NORTE E SUL DO BRASIL : Uma investigação sobre as bases  
teórico-metodológicas para formação de docentes que atuarão na  
educação especial**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Ingrid Lilian Fuhr

**BRASÍLIA**

**2024**

## DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus, por me ajudar nos momentos difíceis, me concedendo sabedoria durante essa jornada.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo apoio inabalável e pela crença em meu potencial. Você é minha base e minha maior fonte de inspiração.

Ao Leandro, que foi um grande incentivador me chamando de "nerd" o tempo todo. Sua forma única de apoio me motivou a seguir em frente.

Ao meu amigo, o Psicólogo Renato Augusto, que sempre esteve ao meu lado, enviando *reels* do *Instagram* constantemente, o que me ajudou a lidar com a rotina de estudos e pesquisa.

A minha orientadora, cujas orientações, ensinamentos e exemplos foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

*A vida é ou uma aventura audaciosa ou não é nada. A segurança é geralmente uma superstição. Ela não existe na natureza.*

(Helen Keller)

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa “guarda chuva” intitulada Os currículos de pedagogia, o exercício docente e as políticas públicas de educação inclusiva. Por se tratar de um projeto de grande porte, pois é de caráter nacional, ele foi fracionado em quatro projetos que focaram as quatro regiões do Brasil. O projeto investigou as regiões norte e sul com o objetivo de examinar se os cursos de Pedagogia de universidades federais e estaduais ofereciam uma formação em bases teórico-metodológicas que possibilitasse o exercício docente com crianças com deficiência em sala de aula, considerando não apenas as normas, portarias e decretos. Foi realizado um levantamento documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em pedagogia, bem como das respectivas ementas das disciplinas de ensino especial ou educação inclusiva nas regiões Norte e Sul do Brasil. Espera-se, assim, contribuir com as reflexões sobre a importância do currículo de pedagogia como elemento fundamental para a capacitação de docentes que enfrentam os desafios da prática pedagógica na Educação Especial da rede de ensino brasileira. Os dados indicam que as universidades dedicam determinado esforço para a formação dos futuros docentes, mas ainda insuficientes para as necessidades atuais. A pesquisa aponta para a incrementação da formação com uma estrutura curricular que concilie a atividade práticas que se conversam com a teoria tendo em vista que, a formação continuada não totalmente efetiva, ainda mais para professores que já estão atuando em sala de aula e adquirem os vícios profissionais. A formação dos professores não se limita a prepará-los para a atuação em sala de aula; ela é também um meio fundamental para garantir que as crianças com deficiência tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que atenda adequadamente às suas necessidades.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação docente; Licenciatura em Pedagogia; Educação Especial; Inclusão.

## LISTAS DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, SÍMBOLOS E ABREVIações

TABELA 1 - REGIÃO NORTE .....	23
TABELA 2 - REGIÃO SUL .....	25

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>10</b>
2.1. OBJETIVO GERAL.....	10
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	11
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
<b>4. MÉTODO.....</b>	<b>20</b>
4.1. TIPIFICAÇÃO.....	20
4.2. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA.....	20
4.3. OBJETO DE ESTUDO .....	21
4.4. DELIMITAÇÃO E UNIVERSO DA AMOSTRA .....	21
4.5. INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS .....	21
4.6. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	22
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>22</b>
TABELA 1 - REGIÃO NORTE.....	23
TABELA 2 - REGIÃO SUL.....	26
5.1. AS POLÍTICAS DE ENSINO ESPECIAL E INCLUSIVO.....	29
5.2. ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS CURRÍCULOS.....	30
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda chuva intitulada: “Os currículos de pedagogia, o exercício docente e as políticas públicas de educação inclusiva”. Por se tratar de um projeto de grande porte, pois é de caráter nacional, ele foi dividido em quatro projetos que enfocam as regiões do país. O presente projeto investigou as regiões Sul e Norte.

O processo de medicalização está presente também no espaço escolar, em que privilegia-se padrões homogeneizadores. Qualquer alteração de comportamento a criança é encaminhada a um profissional da saúde para diagnóstico. Há uma multiplicação de diagnóstico. O espaço escolar está patologizado. Essa prática limita a existência da pessoa a partir de um rótulo diagnóstico (BATISTELLA, 2007; RAAD e CAMPOS, 2011). A constituição psicofisiológica diferenciada de uma pessoa é caracterizada como doença, e o olhar da sociedade, pedagogos e psicólogos em relação às singularidades de uma criança com biotipo incomum tende a se concentrar no que ela não consegue fazer (BATISTELLA, 2007). Desconsidera-se suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento. Quando o próprio ambiente escolar desacredita nas possibilidades de desenvolvimento da criança com constituição psicofisiológica diferenciada, o papel social da escola é descumprido (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Não é de hoje que o ensino de crianças diagnosticadas com deficiência é despriorizado no Brasil. Apesar de todo o aporte legal de políticas inclusivas, a área da educação especial não foi priorizada (RAAD; CAMPOS; LOPES, 2016). A década de 90 do século passado marca a força dos movimentos sociais e de entidades, nacionais e internacionais, comprometidas em defender a equidade na educação formal, o direito das pessoas com deficiência em receber uma formação escolar de qualidade e de participar da sociedade em diferentes instâncias (SASSAKI, 2002; SÁNCHEZ, 2005). A Declaração de Salamanca (1994) é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área da educação especial no que se refere à luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Para tanto, as escolas deveriam modificar seu funcionamento para incluir todos os estudantes. Ou seja, a inserção de todos os estudantes em escolas do ensino regular,

independentemente de seu talento, deficiência e origem socioeconômica. Contudo, o Brasil apesar de ser signatário de diversos documentos internacionais não se comprometeu efetivamente com a política inclusiva, tanto em relação à reestruturação física das escolas e da gestão da política pedagógica, quanto à formação de pedagogos com bases teórico-metodológicas de modo a subsidiar o exercício docente em sala de aula com crianças diagnosticadas deficientes no ensino regular.

Da Declaração de Salamanca aos dias de hoje foram muitos decretos e leis que instituem uma política inclusiva. Todavia ainda deixa desejar quanto à implementação de uma política inclusiva. O período de 2010 à 2015 foi marcado pela luta por uma educação mais inclusiva, culminando na publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI, Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que visa assegurar e promover as condições de igualdade e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b). A construção de uma sociedade mais inclusiva é necessária e essa luta perpassa o ambiente escolar inclusivo (OMOTE, 2003; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL), 2019).

Para além da denominação como modalidade de ensino descrito na Lei nº 9.934/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial nos mostra o retrato de uma história excludente que ainda persiste hodiernamente, eivada de preconceitos e estereótipos.

Diante do exposto, pergunta-se: será que os cursos de Pedagogia de universidades federais e estaduais ofertam uma formação em bases teórico-metodológica que possibilite o exercício docente com crianças com deficiência em sala de aula, considerando não apenas as normas, portarias e decretos? Há uma assincronia entre a política inclusiva de Estado, uma formação em Pedagogia que carece de bases teórico-metodológicas e o exercício docente em sala de aula. A inclusão em seu sentido amplo ainda é um devir.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

A partir do exposto, esta pesquisa visou examinar se os cursos de Pedagogia de universidades federais e estaduais das regiões Sul e Norte do Brasil oferecem uma

formação teórico-metodológica que possibilite o exercício docente com crianças com deficiência em sala de aula. Para isso, foram consideradas não apenas as normas, portarias e decretos, mas também a formação acadêmica necessária para o atendimento aos alunos da educação especial incluídos na rede regular de ensino.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I. Identificar as universidades públicas federais e estaduais das regiões Norte e Sul que oferecem cursos de Pedagogia.
- II. Identificar as disciplinas que abordam a educação especial na perspectiva inclusiva, indo além da simples apresentação de leis, decretos e portarias.
- III. Examinar as ementas quanto às bases teórico-metodológicas que subsidiam o exercício docente com crianças com deficiência.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o enraizamento da ciência médica em todos os espaços sociais na sociedade contemporânea, foram estabelecidos padrões de normalidade no desenvolvimento fisiopsicológico dos indivíduos. Dessa forma, quando uma pessoa não se encaixa nesses padrões, é vista como alguém que precisa de tratamento para se ajustar à normalidade, ou seja, aos padrões normatizados. O olhar clínico volta-se para o ser de falta, para aquilo que diverge da normalidade, sem considerar a diversidade de modos de existir. É nessa perspectiva que crianças são diagnosticadas como deficientes. O próprio conceito de "deficiente" indica a incapacidade da pessoa rotulada. A humanidade é diversa, e o rótulo é a não aceitação das diferenças. Inclusive, as pessoas consideradas normais são diferentes umas das outras (OLIVEIRA, 2013).

A educação especial foi criada na história da educação mundial para atender a esse público, que, de acordo com os marcadores histórico-culturais, é definido como normal ou anormal, ou seja, aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade requeridos pelo ensino regular. Com isso, a Educação Especial passa a existir por exclusão do Ensino Regular, pela negação, pela contradição presente no processo educacional, com o objetivo de adaptar os indivíduos às necessidades sociais e, quando

isso não for possível, encaminhá-los ao isolamento dos que não podem ser normalizados (MICHELS, 2017, p. 12).

Na década de 1970, as políticas de Estado para a educação especial centraram-se em campanhas, por entenderem que assim atingiriam um maior número de pessoas. Contudo, somente no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, torna-se clara a adesão do governo brasileiro aos movimentos internacionais de universalização do acesso à educação discutidos mundialmente, quando a educação é tornada um direito social. O Art. 205 da Constituição estabelece expressamente que a educação é um direito e um dever do Estado, sendo essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 2016).

A década de 1990 é marcada pelo movimento internacional a respeito da inclusão social das pessoas diagnosticadas como deficientes. O governo brasileiro é signatário de vários documentos decorrentes de conferências e acordos internacionais. Os movimentos sociais estiveram fortemente presentes na discussão de políticas inclusivas com a bandeira da "Educação para todos" (THOMAS e KRAEMER, 2017). Tais acordos estabeleceram princípios que norteariam as ações políticas e sociais rumo a um novo pensamento e às novas práticas pedagógicas, parcialmente reguladas por instituições multilaterais internacionais como a UNESCO e o FMI. Em 1994, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial, que amparou o processo de integração institucional (BRASIL, 2001d). Em sua implementação, ratificou padrões homogeneizadores, sem reformular práticas educacionais, mantendo o paradigma integracionista (BRASIL, 2001d). Como resultado das deliberações internacionais sobre a inclusão e especialmente das "Conferências Mundiais sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", realizadas pela Organização das Nações Unidas em Salamanca no ano de 1994, em prol dos direitos das pessoas com deficiência, foi criada a Declaração de Salamanca, que reconhece a importância de escolas para todos, afirmando que a educação é uma questão de direitos humanos e que as pessoas com deficiência deveriam fazer parte da comunidade escolar (BRASIL, 1994). Para tanto, as escolas deveriam modificar seu funcionamento para incluir todos os estudantes. A proposta de inclusão escolar compreendia a inserção de todos os estudantes em escolas

do ensino regular, independentemente de seu talento, deficiência ou origem socioeconômica.

Entretanto, até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica em 2001, percebe-se um total descaso com as políticas para Educação Especial, que não ofereciam diretrizes mínimas para o estabelecimento de práticas educativas adequadas à inclusão (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001c). Talvez por este motivo, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 evidenciaram os desafios e os sujeitos a quem se dirige a inclusão escolar, deixando claro em seu texto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar para alunos da educação especial. Contudo, não foi enfatizada uma ação firme para a materialização de uma política inclusiva, devido à possibilidade de substituição do ensino regular (BRASIL, 2001c). Após forte apelo social de instituições envolvidas com a educação e movimentos sociais implicados com a política educacional, foi instituído o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b).

A partir dos discursos e movimentos político-sociais pela inclusão e sob o lema da "Educação para Todos", foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9394/96, em vigor até os dias de hoje com adaptações do texto original agregando ou excluindo tópicos de acordo com as necessidades e concepções político-sociais de cada época (BRASIL, 1996). Em um primeiro momento, a LDBEN descreve a necessidade dos Serviços de Apoio Especializados (SAE) nas escolas regulares, com vistas ao atendimento das necessidades específicas dos educandos especiais. Esses atendimentos poderiam ser feitos em classes especiais, escolas especiais ou serviços especializados, quando não fosse possível a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O docente da Educação Especial, principalmente o profissional do SAE, deveria buscar cursos de formação (inicial ou continuada), de aperfeiçoamento, de extensão ou especialização (BRASIL, 2001a). No entanto, não havia diretrizes ou normas que regulamentassem a carga horária mínima, do currículo básico ou quaisquer outras especificidades em relação a esses cursos.

Apesar da inclusão ser uma das premissas legais da educação formal desde a década de 1990, ainda não se observa sua materialização na prática pedagógica cotidiana. Diversas barreiras transformam o ambiente escolar atual em um local de segregação e exclusão para aqueles cujas características no desenvolvimento fisiopsicológico apresentam alguma atipicidade, impossibilitando o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social que deveria estar acessível a todos.

A partir do início do século XXI, diversas políticas educacionais surgem no cenário brasileiro, parecendo aliadas aos interesses das classes trabalhadoras. No entanto, é possível perceber que essas ações "não estão desvinculadas aos interesses do capital; ao contrário, fazem parte do projeto educacional para a manutenção das relações sociais atuais" (MICHELS, 2017, p. 60). Em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que estabelecia 30 metas e objetivos a serem alcançados pelas pessoas com deficiência ou transtornos, enfatizando a necessidade de garantir matrículas aos alunos diagnosticados deficientes em classes comuns, acessibilidade e atendimento educacional especializado para pessoas com diversos tipos e graus de deficiência em todos os níveis do ensino regular (BRASIL, 2001b). Mas somente garantir acesso, acessibilidade e atendimento especializado é suficiente?

Neste mesmo ano, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, considerando que o atendimento educacional especializado aos alunos deve começar com seu ingresso na Educação Infantil, afirmando que cabe às instituições escolares a organização para receber essa clientela e a oferecer os serviços especializados a que têm direito (BRASIL, 2001c). Nesse documento, passaram a existir dois tipos de professores para a clientela da Educação Especial: o capacitado e o especialista. Os primeiros deveriam comprovar que, no currículo de sua habilitação para o exercício da atividade docente, foram incluídos "conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva" (BRASIL, 2001c, p. 77). Os especialistas deveriam comprovar a formação em nível de licenciatura e/ou complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial, em uma ou mais áreas da deficiência ou relacionadas aos serviços de atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos, centrando-se na deficiência

e não possibilitando a aquisição do que é necessário para o desenvolvimento de um processo educacional equânime (MICHELS, 2017).

No ano de 2002, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, via Resolução nº 1/2002, as Diretrizes Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecendo que a formação para exercício docente na educação inclusiva inclui "conhecimentos sobre criança, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002, p. 3, art. 6).

Em 2006, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, destinado à formação docente para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, além de outras áreas em que sejam requeridos conhecimentos pedagógicos, centrados em: "I - conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino" (BRASIL, 2006, Art. 3º). Este documento, além de determinar as cargas horárias mínimas, estabeleceu que o currículo básico seria constituído de três núcleos de estudos: núcleo de estudos básicos (no qual se discutem a legislação e as práticas didáticas, de avaliação, planejamento e implementação de processos educativos, além de ética e das relações entre educação e trabalho); um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (voltado para área de atuação do profissional - magistério ou gestão); e um núcleo de estudos integrados (atividades para vivenciar as práticas pedagógicas e suas diferentes naturezas, seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica e extensão e monitoria) (BRASIL, 2006). Foram retiradas do campo da graduação em Pedagogia as habilitações em Educação Especial, não fazendo quaisquer referências à formação para inclusão ou docência nesta modalidade de ensino.

Em 2007, foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado junto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto Lei nº 6.094/2007. Este foi constituído por uma série de programas que objetivavam a

melhoria na qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b). No tocante à Educação Especial, menciona a acessibilidade arquitetônica e escolar, a implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para esta modalidade. Entretanto, a Educação Especial continua sendo vista como algo oposto à educação inclusiva.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva Inclusiva. Esta tem como concepção a inclusão total das pessoas com desenvolvimento atípico, propondo o fim das instituições especializadas com a inclusão dos sujeitos da Educação Especial em escolas comuns. Claramente afirma que o objetivo principal é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2009a), abordando a formação de docentes como uma das ações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com caráter complementar e suplementar.

As propostas de formação dos professores para Educação Especial no PNEE visam à implementação do AEE nas escolas regulares através das salas de recursos a serem implementadas em todas as escolas das redes de ensino. Dessa forma, o docente deveria ter como base de sua formação os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos de sua área (BRASIL, 2009a). A pergunta que fazemos é: quais são esses conhecimentos específicos para atuação em sua área? Sob o ponto de vista de diversos estudos e pesquisas sobre o tema, ao que tudo indica, dizem respeito aos conhecimentos para desempenho das atribuições dispostas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, a saber: questões de diagnóstico, organização do atendimento especializado, algumas questões de cunho burocrático (elaboração de planos, relatórios entre outros documentos); estabelecimento de parcerias entre professores regentes, família e outros profissionais com os professores do atendimento especializado visando a ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2009b).

Muito embora tenha sido aprovada em 2006 em Assembleia da ONU, somente em 2009 é publicada a Convenção Internacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual faz parte de um conjunto de documentos referentes aos direitos humanos e cujo principal objetivo é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência (CORDE; 2008; GARBE, 2012). Ainda em 2009, são publicadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, evidenciando o público-alvo da Educação Especial e destacando a função complementar/suplementar do AEE, que pode ser realizado tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em centros de AEE ou em instituições que ofereçam este atendimento sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2010, estabeleceram a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando-se à educação regular e devendo ser contemplada no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar (BRASIL, 2013). O público-alvo e os atendimentos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) continuam a ser regidos pelas Diretrizes Operacionais específicas para esse serviço (BRASIL, 2009b).

Para o decênio 2014-2024, foi publicado um novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituindo um total de 20 metas para a educação brasileira. Dessas, existe apenas uma meta e dois objetivos para a Educação Especial, basicamente ligados à matrícula no sistema de ensino, preferencialmente em escolas comuns, e ao oferecimento de AEE (BRASIL, 2015a). No tocante à formação de professores, a meta e os objetivos estão voltados para a obtenção de licenciatura na área em que o professor atua até 2024, mediante o estabelecimento de políticas nacionais de formação profissional, inclusive para docência na Educação Especial (BRASIL, 2015a).

Em 2015, é publicada a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Seu objetivo maior é a garantia da igualdade e do exercício de direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência mediante ações que promovam essas condições. Desta maneira, estabelece que as instituições escolares devem promover efetivamente um ensino inclusivo e não excludente (BRASIL, 2015b).

Promulgada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro documento que visa mudanças e reflexões acerca do papel docente na Educação Especial (BRASIL, 2017a). O Conselho Nacional de Educação afirma que a BNCC "inaugura uma nova era da Educação Básica no nosso país (...) logrou-se construir um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas um direito de todos" (Brasil, 2019, p. 1). Na verdade, a BNCC vai de encontro às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades, desconsiderando as diversidades. Há um completo desrespeito ao processo de desenvolvimento dos sujeitos, não apenas os atípicos, pois desconsidera que o referencial para o desenvolvimento humano é o próprio sujeito. Mais importante do que o estabelecimento de conteúdos padronizados que devem ser deglutidos e digeridos sob a falsa noção de que o aluno aprendeu alguma coisa por saber repetir ou reproduzir o que lhe foi apresentado, é perceber e apresentar ao estudante aquilo que lhe é de fato apreciável, que gera curiosidade, que o move a descobrir, a refletir e se desenvolver enquanto sujeito de si e de suas aprendizagens.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 22/2019 traz atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo que os matriculados nos cursos de formação inicial, ou seja, as Licenciaturas tanto em Pedagogia quanto em outras áreas do conhecimento, devem durante o curso "desenvolver um conjunto de competências profissionais para colocar em prática as competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes" (BRASIL, 2019, p. 1).

Mais uma pergunta que não quer calar: como medimos as competências e habilidades profissionais de um professor? Ou melhor, como faremos para saber se os futuros professores estão desenvolvendo as referidas competências profissionais? No parecer CNE 22/2019, é mencionado no tópico 4.1 - Princípios da política de formação docente - que essa formação deve ser tal que garanta a qualidade, bem como considere "as necessidades de todos e de cada um dos estudantes; (...) articulação entre teoria e prática (...) fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a

indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa; (...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, (...) o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" e além disso, que esteja de acordo com os marcos regulatórios da educação no Brasil, principalmente a BNCC (BRASIL, 2019, p. 13).

O documento estabelece, ainda, uma divisão da carga horária mínima de 3.200 horas de formação entre as competências profissionais a serem desenvolvidas: conhecimentos, prática e engajamento (BRASIL, 2019). Demonstra que a parte comum do currículo é voltada para o estudo do currículo e seus marcos legais, bem como da didática e seus fundamentos. Na parte específica, serão ministrados conteúdos específicos para a área de formação pretendida, de acordo com os eixos e conteúdos da BNCC (BRASIL, 2019). Na parte prática, serão desenvolvidas atividades de estágio supervisionado e também práticas pedagógicas dos componentes curriculares do curso de formação inicial, tanto gerais quanto específicos. Segundo a publicação, as instituições que ministram os cursos de formação inicial de professores foram dadas dois anos para se adaptarem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL; 2017b; BRASIL, 2019).

De acordo com a CNE/CP N° 9/2001, a formação dos professores deve levar em consideração as etapas da educação básica, além de considerar as políticas de integração voltadas para os alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001a). No entanto, encontramos algumas dicotomias nessa visão, especialmente no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora estas sugiram que a formação do professor deva ser mais abrangente, integrada e com alta relevância para os estágios práticos, a realidade não segue esse roteiro (DEIMLING, 2013).

Diversos autores destacaram que uma formação de qualidade para os professores geraria impactos diretos na qualidade do ensino oferecido a crianças com necessidades especiais (CHACON, 2001; PLETSCHE et al., 2006; PLETSCHE, 2009; MICHELS, 2011). Com base nos relatos coletados de professores e diretores sobre a inclusão na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a formação dos professores é um pilar fundamental para viabilizar condições adequadas de ensino (MAGALHÃES, 1999). Em uma pesquisa realizada por Abdala e Almeida (2020), essa dicotomia entre a atuação

prática e a discussão teórica abordada na formação dos professores se destaca, especialmente na formação voltada para a pedagogia da inclusão. As autoras destacam a necessidade de discutir espaços e práticas de formação para a área da inclusão (ABDALA E ALMEIDA, 2020).

Diante de todo aparato legal e normativo, a implantação e a implementação de uma política de educação de Estado na perspectiva inclusiva são muito insuficientes. Seja pela carência de efetivo desejo político, de formação profissional sem bases teórico-metodológicas que subsidiem o exercício docente com crianças com deficiência, bem como o contexto de sala de aula que se restringe à transmissão de conteúdos apenas.

#### **4. MÉTODO**

##### **4.1. TIPIIFICAÇÃO**

O estudo tratou de uma abordagem metodológica qualitativa, a qual respondeu a questões particulares das Ciências Sociais (MINAYO, 2007). A fim de seguir com o propósito da pesquisa, foi utilizada uma abordagem focada na análise documental, com o objetivo de elaborar uma classificação do conteúdo coletado e sua posterior análise (BARDIN, 1977). Levando em consideração que a análise documental é adaptável aos mais diversos contextos, ela se caracteriza como uma escolha adequada para realizar uma análise abrangente e correlacionar os dados com as referências bibliográficas (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

##### **4.2. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA**

A coleta de dados foi realizada por meio de documentos oficiais de cada instituição de ensino, disponibilizados publicamente em seus respectivos sites. Nos casos em que a coleta foi impossibilitada por incompletude das informações ou falta de clareza nos documentos disponíveis, utilizou-se o portal FALA.BR do GOV.BR para acessar as informações necessárias, ou os portais próprios das instituições, conforme a Lei de Acesso à Informação, que garante a qualquer pessoa física ou jurídica o acesso a informações públicas pertinentes.

#### **4.3. OBJETO DE ESTUDO**

O objeto de estudo foram as instituições de ensino superior públicas (regiões Sul e Norte do Brasil), com foco na análise dos cursos de graduação em Pedagogia, bem como na avaliação de seus PPCs e ementas no que diz respeito às bases teórico-metodológicas para a formação de docentes voltados para o ensino especial.

#### **4.4. DELIMITAÇÃO E UNIVERSO DA AMOSTRA**

A amostra de coleta de dados documentais foram todas as universidades públicas, considerando as instituições estaduais, federais e municipais, exceto os institutos federais. As Instituições de Ensino deveriam ter um curso de PEDAGOGIA sendo ofertado dentro das regiões Sul e Norte. A delimitação e o universo dos dados foram restringidos às disciplinas de cunho da educação especial nos cursos de Pedagogia, que subsidiaram o exercício docente com alunos com deficiência.

#### **4.5. INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS**

Inicialmente, para a pesquisa realizada, foi necessário elaborar um levantamento das universidades que estavam aptas, de acordo com a listagem do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) de 2021, já que os cursos de graduação deveriam realizar o ENADE, conforme a Lei 10.861/04. Após esse levantamento, foi apenas uma questão de filtrar as instituições para adequação da pesquisa. As universidades listadas foram então divididas e categorizadas segundo suas regiões para um melhor tratamento dos dados e organização geral. Nessa etapa, outras instituições foram descartadas devido à ausência de um curso formal de Pedagogia.

Com base nessas informações, iniciou-se o processo de categorização das universidades, conforme o estado de origem. Foi criada uma planilha virtual no Google para a organização das informações, à qual apenas os pesquisadores envolvidos tiveram acesso. Nessa planilha, foram registrados dados como nome da instituição, estado de origem, existência de um curso de Pedagogia, tipo de instituição (estadual, federal ou municipal), campus de origem, disponibilidade de uma ou mais disciplinas voltadas para o ensino especial, a disponibilidade da ementa das disciplinas ou do Projetos Pedagógicos dos Cursos, se a disciplina ofertada era obrigatória ou optativa, carga horária e o último ano de atualização da ementa ou do Projeto Pedagógico do Curso

mais recente. Essas informações, em sua maioria, constavam nos sites de cada instituição. No entanto, quando alguma informação não estava disponível ou gerava problemas de interpretação, decidiu-se solicitar esses documentos por meio da plataforma FALA.BR.

#### **4.6. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

O procedimento metodológico foi executado nos seguintes passos: Passo 1: Levantamento das universidades federais e estaduais das regiões Norte e Sul, por meio da base de dados do ENADE de 2021, visto que um novo ciclo de renovação dos cursos de Pedagogia das universidades seria realizado apenas em 2024. Passo 2: Identificação das disciplinas voltadas para o ensino especial. Passo 3: Identificação das ementas das disciplinas de educação especial nos cursos de Pedagogia. Passo 4: Levantamento bibliográfico relacionado às disciplinas de ensino especial. Passo 5: Análise dos dados coletados, considerando a questão a ser examinada.

No decorrer do processo era feito uma análise prévia das disciplinas com base na sua ementa, bem como na bibliografia de suporte, levando em consideração os autores, origem do texto e metodologia apresentada (CECHINEL et al, 2016). Após reunir as ementas e referências bibliográficas, iniciou-se a análise dos dados para identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a formação dos pedagogos para atender alunos com deficiência. O objetivo foi verificar se essas bases vão além das propostas estabelecidas em leis e regulamentos de política educacional inclusiva. Foram comparadas, entre as instituições, a carga horária das disciplinas de ensino especial, as atividades de extensão relacionadas ao tema, e a coerência das bibliografias. Encontros foram realizados para discutir e interpretar os resultados, sob a orientação da professora responsável.

### **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa investigou as disciplinas de educação especial oferecidas nos cursos de Pedagogia em universidades públicas estaduais, federais e municipais das regiões Norte e Sul, focando na formação acadêmica para a inclusão de crianças com

deficiência. Analisou-se a relevância das ementas e bibliografias das disciplinas em relação à realidade do ensino especial no Brasil, especialmente no contexto inclusivo das salas de aula segundo sua região especificamente. A pesquisa se concentrou em três aspectos principais: as políticas nacionais de inclusão no ensino especial e sua aplicação no currículo; possíveis divergências entre essas políticas, o conteúdo ensinado nas universidades, e a prática real do ensino especial; e a adequação da formação oferecida para futuros pedagogos.

A tabela 1 e a tabela 2 apresentam as universidades públicas das regiões Norte e Sul que incluem disciplinas de Ensino Especial em seus currículos de Pedagogia, com a respectiva carga horária. Detalhes sobre a oferta das disciplinas por campus estão disponíveis no apêndice A.

**TABELA 1 - REGIÃO NORTE**

SIGLA DA IES	DISCIPLINAS	CAMPUS	CARGA HORÁRIA
UEA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS MANAUS	60
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS NO/DO CAMPO	CAMPUS MAUÉS	75
UEAP	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO	CAMPUS SEDE	60
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA		60
UEPA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS SEDE	80
UERR	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS BOA VISTA	60
UFAC	METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS FLORESTA	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		60
UFAM	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	INC	60

	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ICSEZ	60
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Faculdade de Educação	60
	PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	Faculdade de Educação	60
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara	60
UFOPA	EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUJEITOS E CULTURAS		30
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS SANTARÉM	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS ÓBIDOS	60
	ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS ÓBIDOS	50
UFPA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS SEDE	68
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CAMPUS ICIBE	68
UFRR	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS BOA VISTA	60
UFT	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CÂMPUS DE MIRACEMA	60
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CÂMPUS DE ARRAIAS	75
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CÂMPUS DE PALMAS	60
	ESTÁGIO NA ÁREA DE SERVIÇOS E APOIO ESCOLAR	CÂMPUS DE PALMAS	60

	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS	60
UNIFAP	EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PNEE	CAMPUS SEDE	75
UNIFESSPA	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS SEDE	75
	INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO COLABORATIVO		75
	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR		75
	VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA		75
UNIR	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ROLIM MOURA	80
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS PORTO VELHO	80
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM	80
	METODOLOGIAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS		80
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS DE JI-PARANA	80
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA		80
	EDUCAÇÃO ESPECIAL		CAMPUS DE ARIQUEMES
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS PORTO VELHO	80
	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS VILHENA	80

	METODOLOGIA DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS		80
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CAMPUS JORGE VASSIALAKIS	80
	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ROLIM MOURA	80
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE ARIQUEMES	80
UNITINS	POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - EAD		60
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE ARAGUATINS	60

**Tabela 1** - Disciplinas referentes ao ensino especial das universidades públicas federais, municipais e estaduais da região norte com suas devidas cargas horárias.

**TABELA 2 - REGIÃO SUL**

SIGLA DA IES	DISCIPLINAS	CAMPUS	CARGA HORÁRIA
FURG	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS SEDE	60
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		60
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA		30
UEL	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS SEDE	75
UEM	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS CIANORTE	68
	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	CAMPUS DE MARINGÁ	68
UEPG	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS CENTRAL	68

UERGS	PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NOS SISTEMAS DE ENSINO	Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Litoral Norte - Osório, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga.	60
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		30
UFPR	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE CURITIBA	60
UFRGS	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	CAMPUS LITORAL NORTE	60
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO		45
	EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOCÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS		45
UFSM	EDUCAÇÃO ESPECIAL : PROCESSO DE INCLUSÃO - EAD	CAMPUS SANTA MARIA	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A		60
UNEP	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS	CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO	30
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS		60
	LIBRAS		60
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CAMPUS JACAREZINHO	60
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS		60
UNICENTRO	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	CAMPUS SANTA CRUZ	68
	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA II		170
	FUNDAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA		136

	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS SANTA IRATI	68
	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	CAMPUS SANTA CRUZ	102
	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	CAMPUS GUARAPUAVA	68
	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA II		170
	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA		102
	FUNDAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA		136
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		CAMPUS IRATI
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68	
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68	
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	68	
UNIOESTE	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE CASCAVEL	136
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU	68
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO	68
UNIPAMPA	· EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS	CAMPUS JAGUARÃO	60
UNIPAMPA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ITAQUI	60
UFPEL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA I	CAMPUS SEDE	45
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA II	CAMPUS SEDE	30
	INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS	CAMPUS SEDE	45

	COM AUTISMO		
UDESC	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ITACORUBI	72
FURB	EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS	CAMPUS BLUMENAU	72
	EDUCAÇÃO ESPECIAL		72
FMP	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	CAMPUS PALHOÇA	99
UFFS	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ERECHIM	60
	TRABALHO PEDAGÓGICO E AS DIFERENÇAS HUMANAS		60
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIVERSIDADE	CAMPUS CHAPECÓ	60
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA		60
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL	30
	EDUCAÇÃO ESPECIAL		30
	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	CAMPUS REALEZA	30
UDESC	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CAMPUS ITACORUBI	72
UFSC	EDUCAÇÃO ESPECIAL I: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	CAMPUS FLORIANÓPOLIS	54
	EDUCAÇÃO ESPECIAL II: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E SUJEITOS		72

**Tabela 2** - Disciplinas referentes ao ensino especial das universidades públicas federais, municipais e estaduais da região sul com suas devidas cargas horárias.

### 5.1. AS POLÍTICAS DE ENSINO ESPECIAL E INCLUSIVO

De acordo com o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, o que foi devidamente cumprido em todos os PPCs coletados das universidades públicas federais, municipais e estaduais das regiões Sul e Norte (BRASIL,

2005). Considerando que essa obrigatoriedade já é amplamente atendida, o pesquisador optou por direcionar seu foco para outras disciplinas relacionadas à educação especial e inclusão, a fim de explorar áreas que ainda apresentam lacunas significativas em termos de implementação e desenvolvimento curricular.

A média geral das cargas horárias dedicadas para o ensino dessas disciplinas relacionadas à educação especial é de 68 horas, ainda que ocorra uma variação entre as regiões na quantidade de universidades, tamanho e disposição delas segundo sua região existe uma baixa variabilidade da carga horária entre elas.

Grande parte das disciplinas de Pedagogia está centrada em discussões teóricas sobre o ensino especial e a inclusão, muitas vezes limitando-se à elaboração de leis e à conceituação de terminologias relacionadas aos diferentes tipos de deficiência. Na região Norte, os exemplos mais preocupantes desse enfoque superficial podem ser observados nos PPCs da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - 2009, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - 2006, Universidade Federal de Roraima (UFRR) - 2009, e Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - 2009. Essas instituições, além de possuírem PPCs desatualizados, apresentam propostas de discussão na ementa e bibliografia que não trazem inovações, repetindo apenas o que já é amplamente conhecido e debatido. O foco permanece na história do ensino especial e inclusivo, na conceituação de tipos de deficiências e em estratégias de ensino para essas crianças, sem avançar em abordagens práticas e inovadoras. Essa abordagem superficial compromete a formação dos futuros educadores, que necessitam de uma base mais robusta e aplicada para enfrentar os desafios reais da educação inclusiva com eficácia e sensibilidade.

## **5.2. ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS CURRÍCULOS**

Algumas universidades têm se empenhado em dedicar parte do tempo de formação para atividades mais práticas, além da discussão teórica e histórica. Essas instituições buscam integrar experiências práticas e aplicadas ao currículo, proporcionando aos futuros educadores a oportunidade de desenvolver habilidades concretas e enfrentar desafios reais no campo da educação inclusiva. Entre as 45 disciplinas analisadas na região Norte, seis delas vão além do ensino tradicional sobre inclusão e utilizam parte da carga horária para atividades práticas, como estágios. Destacam-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal

do Tocantins (UFT), que oferecem disciplinas dedicadas ao estágio no âmbito da educação escolar inclusiva e especial.

Essas iniciativas se aproximam dos parâmetros estabelecidos por Deimling (2013) para uma formação adequada de professores, integrando a teoria com a prática de forma mais efetiva e preparando melhor os futuros docentes para atuar em contextos inclusivos. Ao incluir atividades práticas, estágios e experiências diretas com alunos em salas de aula inclusivas, essas universidades visam enriquecer a formação dos professores e preparar melhor os profissionais para a realidade do ensino especial.

As outras universidades conseguiram cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); no entanto, ainda apresentam lacunas significativas em seus currículos. Essas deficiências se manifestam na insuficiência de disciplinas práticas, nas limitações de suas bibliografias e na carga horária inadequada, especialmente quando consideradas no contexto global dos cursos de licenciatura.

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e a Universidade do Tocantins (UNITINS) dedicam parte da carga horária de suas disciplinas a atividades práticas. No entanto, não fica claro que tipo de atividades são essas, e as horas destinadas a elas são inferiores à carga horária equivalente a duas semanas de um estágio formal. Isso sugere que essas atividades são avulsas e que os alunos não são inseridos em um ambiente prático e real, o que é essencial para o desenvolvimento das competências necessárias ao ensino inclusivo. Essa limitação pode comprometer a preparação dos futuros educadores para enfrentar os desafios reais das salas de aula inclusivas.

Nas instituições da região Sul, observa-se uma estrutura curricular semelhante, onde a maioria das disciplinas voltadas para a inclusão centra-se na discussão histórica sobre o que é a inclusão escolar, como realizá-la, nas definições do que é ser deficiente, nos impactos na aprendizagem, bem como nas leis e diretrizes de formação. No entanto, são raros os casos em que há formação pautada em atividades práticas ou em demandas que exijam uma correlação teórica com as atividades práticas dos futuros docentes.

Das 55 disciplinas ofertadas na região Sul, é importante destacar três delas (FMP, UNICENTRO e UNIOESTE), pois oferecem uma carga horária superior a 75 horas, variando de 99 a 170 horas. No entanto, a maior parte dessa carga horária segue o

padrão de formação teórica já mencionado. As horas restantes são utilizadas em atividades práticas de acordo com os PPC's e Ementas, ou na complementação da Prática como Componente Curricular (PCC). Porém, essas horas dedicadas à prática são inferiores a 35 horas. Mesmo quando empregadas em atividades práticas, essas horas não parecem indicar uma imersão em campo ou uma atuação em um ambiente que simule a prática profissional dos futuros docentes.

Embora a formação teórica e didática seja crucial para o desenvolvimento do docente e para facilitar a compreensão da realidade escolar, não pode ser exclusivamente teórica (PIMENTA, 2012). É fundamental que o professor em formação tenha contato com experiências diversas. Quando essa formação inicial é insuficiente, os professores necessitam recorrer à formação continuada para enfrentar os desafios encontrados na prática profissional (OLIVEIRA, FEITOSA E MOTA, 2020; MISKALO, CIRINO e FRANÇA, 2024).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo teve como objetivo verificar quais disciplinas de educação especial nos cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais, federais e municipais das regiões Sul e Norte, focadas na inclusão, oferecem uma formação acadêmica sólida para o exercício docente com crianças com deficiência. Para isso, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) disponíveis em plataformas digitais dessas universidades. A análise documental abrangeu 100 disciplinas, examinando aspectos como ementas, bibliografias, cargas horárias e atividades extensionistas, com o intuito de avaliar a qualidade e a adequação das disciplinas à formação necessária para o ensino inclusivo.

A análise revelou uma desatualização significativa nas bibliografias utilizadas, bem como currículos que, ao desconsiderar a realidade do ensino especial no contexto diverso como o Brasil, apresentam lacunas importantes em relação à prática na área. Esse cenário aponta para um descompromisso na formação dos pedagogos, especialmente no que diz respeito ao embasamento teórico e ao desenvolvimento das habilidades necessárias, conforme as leis vigentes, para atender adequadamente

crianças com deficiência em salas de aula regulares. Essa situação evidencia a precarização do ensino nas universidades públicas, tanto federais quanto estaduais, no que se refere à formação teórico-metodológica que apoie o atendimento a essas crianças. Poucas são as instituições que oferecem maneiras para que os alunos coloquem os conhecimentos aprendidos em prática e validação frente a problemas reais que surgem apenas em experiências em campo, como os estágios. não apenas como uma complementação de carga horária, mas uma forma de possibilitar experiências reais e enriquecedoras para esses futuros profissionais.

É fundamental destacar que a compreensão do ensino especial inclusivo no Brasil exige uma base sólida de conhecimento sobre as políticas públicas que regem a atuação docente em sala de aula. Instrumentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008 e a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 visam garantir e promover, em condições de igualdade, o acesso à educação especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015b). A inclusão e o estudo dessas políticas nos currículos de Pedagogia são, portanto, indispensáveis para preparar os futuros educadores para o ambiente inclusivo das salas de aula, onde crianças com deficiência estão presentes. Contudo, não é suficiente conhecer apenas a legislação e os programas propostos pelo Ministério da Educação; é imperativo que os alunos de Pedagogia desenvolvam uma compreensão crítica e prática dessas diretrizes, capacitando-se para enfrentar os desafios reais da educação inclusiva com competência e sensibilidade.

Com tudo o que foi exposto até o momento, ao confrontarmos a questão-problema da pesquisa: “Será que os cursos de Pedagogia de universidades federais e estaduais ofertam uma formação em bases teórico-metodológicas que possibilite o exercício docente com crianças com deficiência em sala de aula, considerando não apenas as normas, portarias e decretos?”, podemos concluir que apenas uma minoria dessas universidades realmente se dedica a enfrentar o problema e busca ativamente proporcionar experiências práticas concretas. As demais instituições seguem as diretrizes das DCN, mas apresentam problemas curriculares evidentes, como a ausência de atividades práticas, incluindo estágios, e um uso excessivo de conceituação de leis, normas, história da inclusão e definição do que é ser deficiente. Embora esses

elementos possam ser úteis, eles estão longe de serem suficientes para uma formação profissional adequada.

Em pesquisa realizada por Miskalo, Cirino e França (2024) com professores de uma escola estadual do Paraná, constata-se que a formação desses profissionais foi baseada apenas em aspectos teóricos e práticas pedagógicas, sem qualquer vivência prática até o início de suas carreiras docentes. Muitos desses professores buscaram formação continuada por identificarem dificuldades em lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Apesar de alguns estarem se reforçando academicamente e participando de supervisão profissional com mentores, isso ainda não é suficiente para atender plenamente às suas necessidades e às da sala de aula.

A inclusão escolar é uma questão central nas discussões atuais, mas muitas escolas ainda não estão adequadas para atender adequadamente às necessidades da educação especial. Os docentes enfrentam desafios significativos devido à falta de apoio e recursos no sistema educacional público. Para atender efetivamente todos os alunos, é necessário transformar o ambiente escolar e o sistema educacional como um todo, além de fornecer suporte adequado aos professores. A diversidade dos alunos exige uma variedade de materiais e recursos para ajudar os professores a atender às suas necessidades (OLIVEIRA, FEITOSA e MOTA, 2020).

Isso destaca a importância e a relevância do papel das universidades frente aos desafios que os profissionais encontrarão em seus locais de trabalho. É essencial que essas instituições se esforcem mais para aprimorar a formação dos futuros docentes, garantindo que eles estejam adequadamente preparados para enfrentar as complexidades e diversidades das salas de aula nos próximos anos. Esse esforço deve incluir a ampliação de experiências práticas e a oferta de ferramentas e estratégias que promovam a adaptação e a inovação no ensino, de modo a atender às necessidades específicas de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências.

Esta pesquisa contribuiu para a discussão sobre a formação docente e a efetividade da inclusão escolar. Ele se soma a um número crescente de pesquisas que investigam a preparação dos professores nas escolas brasileiras, propondo reflexões

que podem impactar positivamente tanto a prática educativa quanto a formação de futuros educadores.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B; ALMEIDA, P. C. A. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. Revista Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 575-596, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: CONSED; UNDIME, 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)>. Acesso em: 3 Maio 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP 009/2001, DE 8 DE MAIO DE 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 07 de Abril de 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP Nº: 22/2019, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 28 de Abril de 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 18 de abril de 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015a.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional., Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001b - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>, Acesso em: 18 de abril de 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível Em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015b. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146)> Acesso em: 18 Abril 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017b. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b)> : 23 de Abril 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 Abril 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2001d. Disponível em:< [/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)> Acesso: 18 de abril de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP No 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, 2006. Disponível em:< [https://normativasconselhos.me.c.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.me.c.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA)> Acesso em: 25 de abril 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, Fevereiro 2002. 1-7.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, Outubro 2009. 1-3.

CECHINEL, A. et al. ESTUDO/ANÁLISE DOCUMENTAL: UMA REVISÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, Janeiro/Junho 2016.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994. Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 161 p., 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

Declaração de Salamanca. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 238-249, Setembro 2013.

GARBE, D. S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. Revista da UNIFEBE, v. 1, n. 10 Jan/Jul, 2012.

MAGALHÃES, E. F. C. B. Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MARTINS, A. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio 2009. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812009000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 ago. 2024.

MICHELS, M. H. A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MINAYO, M. C. S.; (ORGS). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MISKALO, A. L. .; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA , D. M. V. R. . FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. F. Critérios elegidos para escolha dos espaços pedagógicos de atendimento aos educandos com deficiência na Rede Pública de Ensino. Brasília: UNB, 2013.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S.; MOTA, J. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L.; (ORGS) **Formação de educadores: desafios da perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 2009, 33: 143-156. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext). Acesso em: 10 nov. 2023.

PLETSCH, M.D.; FONTES R. de S; GLAT, R. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Reunião anual da Anped, 29, Caxambu, 2006.

RAAD, I. L. F.; CAMPOS, P. M. X. A deficiência como mercadoria. In: TUNES, E. **Sem escola, sem documento**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, v. 1, 2011. p. 97-117.

RAAD, I. L. F.; CAMPOS, P. M. X.; LOPES, N. A. Políticas públicas de educação especial no Brasil: inclusivas ou excludentes. In: TUNES, E., et al. **De rodas, varejeiras e outros modos de aprender e ensinar**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, v. 1, 2016. p. 89-104.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2008.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 7-17, Outubro 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-16, Julho 2009

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SOUZA, R. B.; LIMA, C. H. A importância da avaliação e treino de habilidades sociais para a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14., 2015, Fortaleza. Anais... Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 725-731. Tema: Centenário da Seca de 1915. História, educação e literatura.

THOMAS, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Apris LTDA, 2017.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A - Link para Planilha Utilizada como Banco de Dados Simplificada**

[Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais, Municipais e Estaduais - Norte e Sul](#)