

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VILMA RAMIRA DE JESUS

**A INSERÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS**

Uberlândia

2026

VILMA RAMIRA DE JESUS

**A INSERÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Peres Asnis

Uberlândia

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

J58i
2026 Jesus, Vilma Ramira de, 1973-
A inserção dos componentes curriculares da área da Educação Especial e Inclusiva na matriz curricular do curso de Pedagogia [recurso eletrônico] : tensões e perspectivas / Vilma Ramira de Jesus. - 2026.

Orientadora: Valéria Peres Asnis.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5505>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13/2026/966, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:15
Matrícula do Discente:	12412EDU050				
Nome do Discente:	VILMA RAMIRA DE JESUS				
Título do Trabalho:	"A inserção dos componentes curriculares da área da Educação Especial e Inclusiva na matriz curricular do curso de Pedagogia: Tensões e Perspectivas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Produção do Conhecimento na área na última década"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/valeria-peres-asnis/invite_userid), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Lisbeth Soares - UFMT; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Valéria Peres Asnis - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Valéria Peres Asnis, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lisbeth Soares, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7084073** e o código CRC **ED374807**.

Dedico este trabalho, antes de tudo, a Deus, pela oportunidade de realizar mais essa conquista em minha trajetória de formação continuada. Pela força nos momentos de cansaço, pela esperança renovada diante dos desafios e pela sabedoria que guiou cada passo deste percurso. Dedico, com amor e gratidão, ao meu esposo, companheiro de vida e de sonhos, pelo apoio incondicional, pela paciência nos dias difíceis e pela presença firme que me sustentou ao longo de todo esse caminho. Seu incentivo constante foi essencial para que eu seguisse em frente, mesmo quando as dúvidas insistiam em aparecer.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, minha profunda gratidão. Àqueles que estiveram próximos, convivendo comigo diariamente e compreendendo minhas ausências, o cansaço e as renúncias impostas por esse período intenso de conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal. E àqueles que, mesmo à distância, torceram, acreditaram e me motivaram com palavras de incentivo e gestos de apoio. Cada demonstração de carinho e confiança foi fundamental para que eu não desistisse e seguisse firme na busca por essa conquista.

Agradeço, com profunda admiração e reconhecimento, à professora e orientadora Valéria Peres Asnis, pela orientação cuidadosa, ética e comprometida, pela escuta sensível, pelas contribuições intelectuais que ampliaram meu olhar e fortaleceram minha trajetória acadêmica. Aos professores que marcaram este percurso formativo — Elenita Pinheiro Queiroz da Silva, Lázara Cristina da Silva e Vlademir Marim —, meu sincero agradecimento pelo rigor teórico, pela generosidade no compartilhamento de saberes e pelo compromisso com uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada. Aos professores que integraram as bancas de qualificação e de defesa desta dissertação — Vilma Aparecida de Souza, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Lisbeth Soares —, expressei minha sincera gratidão pelas contribuições criteriosas, pelas leituras atentas e pelas valiosas sugestões, as quais enriqueceram o trabalho e contribuíram de forma significativa para o aprimoramento desta pesquisa e para o meu percurso acadêmico.

Agradeço, ainda, a todos os colegas que conheci ao longo do mestrado, àqueles que reencontrei e aos que caminham comigo nesse processo de trocas, aprendizagens e afetos. Cada diálogo, cada escuta e cada parceria contribuíram para tornar minha jornada mais humana, significativa e transformadora. Que este trabalho represente não apenas um produto acadêmico, mas o resultado de encontros, apoios e relações que fizeram deste percurso um espaço de crescimento pessoal, profissional e coletivo.

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o ouvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(*Memória*, Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente dissertação analisa o componente curricular Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as, e busca investigar suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva. Inserida na área de concentração Estado, Políticas e Gestão da Educação, a pesquisa fundamenta-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter documental, e tem como referência os marcos normativos que orientam a formação docente no Brasil, com destaque para o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006. O estudo objetivou examinar como a Educação Especial é incorporada nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste, analisando sua denominação, carga horária, lugar ocupado na matriz curricular, ementas, objetivos e concepções de inclusão expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Para tanto, realizou-se inicialmente o mapeamento dos currículos de Pedagogia das Universidades Federais do Sudeste, seguido de uma análise aprofundada dos PPC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os resultados evidenciam que, embora a Educação Especial esteja presente nos currículos analisados, sua configuração curricular apresenta variações significativas entre as instituições, especialmente no que se refere à carga horária, à transversalidade e à articulação com os demais componentes formativos. Conclui-se que a presença do componente curricular Educação Especial constitui um avanço importante na formação docente, mas ainda enfrenta desafios relacionados à profundidade das abordagens e à consolidação de uma perspectiva inclusiva integrada ao longo do curso. A pesquisa aponta, assim, a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de formação docente e de revisão dos currículos de Pedagogia, de modo a assegurar uma formação crítica, reflexiva e comprometida com o direito à educação e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial e Inclusiva; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Special Education curricular component in the initial training of educators, seeking to investigate its implications for the implementation of inclusive education. Inserted in the concentration area of State, Educational Policies, and Educational Management, the study is based on a qualitative and quantitative approach, of a documentary nature, and takes as its main references the normative frameworks that guide teacher education in Brazil, particularly Opinion CNE/CP No. 5/2005 and Resolution CNE/CP No. 1/2006. The research aimed to examine how Special Education is incorporated into the curricula of Pedagogy programs at Federal Universities in the Southeast region of Brazil, analyzing its designation, workload, curricular placement, syllabi, objectives, and conceptions of inclusion expressed in the Pedagogical Course Projects (PCP). To this end, a mapping of Pedagogy curricula at Federal Universities in the Southeast was conducted, followed by an in-depth analysis of the PCP of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), the Federal University of São Carlos (UFSCar), the Federal University of Uberlândia (UFU), and the Federal University of Espírito Santo (UFES). The results show that, although Special Education is present in the curricula analyzed, its curricular configuration presents significant variations between institutions, especially with regard to the workload, transversality, and articulation with other formative components. In conclusion, the presence of the Special Education as a curricular component represents an important advancement in teacher education; however, it still faces challenges related to the depth of its approaches and the consolidation of an inclusive perspective integrated throughout the course. The study highlights the need to strengthen public policies for teacher education and to revise Pedagogy curricula in order to ensure critical, reflective training committed to the right to education and to the development of inclusive pedagogical practices in Basic Education.

Keywords: Educational Public Policies; Special end Inclusive Education; Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Marcos históricos, legais e políticos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil	32
Quadro 2 – Marcos históricos, legais e políticos da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil e suas implicações para a formação de pedagogos/as.....	39
Quadro 3 – Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil.....	65
Gráfico 1 – Distribuição das Universidades Federais na Região Sudeste do Brasil...	66
Quadro 4 – Categorias e critérios de análise dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.....	67
Quadro 5 – Modalidade oferecida nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil em 2024.....	68
Quadro 6 – Mapeamento do componente curricular Educação Especial nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil no contexto atual.....	70
Quadro 7 – Levantamento Disciplinas denominadas Educação Especial nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil.....	75
Quadro 8 – Universidades Federais do Sudeste do Brasil que não oferecem o componente curricular Educação Especial de forma explícita nos currículos do curso de Pedagogia.....	79
Quadro 9 – Comparativo do componente Curricular Educação Especial nos PPCs de Pedagogia da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES.....	94
Quadro 10 – Transversalidade da Educação Especial e efetivação da educação inclusiva.....	96
Quadro 11 – Análise comparativa das referências bibliográficas nos PPCs dos cursos de Pedagogia.....	98
Quadro 12 – Recorrência de autores nas referências bibliográficas dos PPCs analisados.....	99
Quadro 13 – Organizações Civis e Redes de Defesa da Educação Especial no Brasil.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EAD	Educação a Distância
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PEE	Público Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problema de pesquisa.....	22
1.2 Objetivo geral.....	22
1.3 Objetivos específicos.....	23
1.4 Justificativa da pesquisa.....	24
1.5 Estrutura geral do trabalho.....	28
2 A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL.....	30
2.1 A constituição histórica e político-legal do curso de Pedagogia no Brasil.....	30
2.2 A Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação de pedagogos/as.....	35
2.3 A Educação Especial: fundamentos históricos e epistemológicos.....	44
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	48
3.1 Currículo e formação docente: perspectivas críticas.....	49
3.2 Identidade profissional docente e formação inicial.....	51
3.3 Formação docente para a diversidade e para a inclusão.....	54
3.4 A Educação Especial no currículo de Pedagogia: desafios e possibilidades.....	57
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	59
4.1 Procedimentos de coleta e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso.....	60
4.2 Natureza e abordagem da pesquisa: qualitativa, quantitativa e documental.....	61
4.3 Universo da pesquisa e a amostra coletada: Universidades Federais do Sudeste e os PPCs dos Cursos de Pedagogia.....	63
4.4 Procedimentos de coleta e análise dos PPCs.....	65
5 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPCs DA UFRRJ, UFSCAR, UFU E UFES A PARTIR DO PARECER CNE/CP Nº 5/2005 E DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006.....	81
5.1 A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRRJ.....	82
5.1.1 A inserção curricular e o lugar ocupado pela Educação Especial.....	83

5.1.2	Articulação com outros componentes curriculares.....	84
5.1.3	Concepção de Educação Especial e inclusão presente no PPCs.....	84
5.1.4.	Alinhamento com os documentos normativos.....	85
5.1.5	Articulação com a legislação educacional.....	85
5.2	A Educação Especial no projeto pedagógico do curso de pedagogia da UFSCAR.....	86
5.2.1	Denominação e conteúdo do componente curricular.....	87
5.2.2	Objetivos formativos e concepção de inclusão.....	87
5.2.3	A articulação com a legislação educacional.....	88
5.2.4	Análise crítica articulada aos objetivos da pesquisa.....	88
5.3	A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU..	89
5.3.1	Concepção de formação e fundamentos do curso.....	89
5.3.2	Lugar da Educação Especial no perfil do/a egresso/a.....	90
5.3.3	O componente curricular Educação Especial na matriz do curso.....	90
5.3.4	Análise crítica articulada aos objetivos da pesquisa.....	91
5.4	A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFES...	91
5.4.1	Localização curricular e caracterização do componente Educação Especial na UFES.....	92
5.4.2	Concepção de currículo, diversidade e inclusão no PPC da UFES.....	92
5.4.3	Perfil do/a egresso/a e compromisso com a inclusão.....	93
5.5	Análise crítica à luz dos objetivos da pesquisa.....	94
6	SÍNTESE INTERPRETATIVA E IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA.....	100
6.1	Educação Especial, currículo e disputas políticas: atores, normativas e epistemologias em tensão.....	104
6.2	Considerações finais: a Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as e seus desafios para a educação inclusiva.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

[...] a presença da Educação Especial na formação inicial é fundamental para garantir que o professor compreenda a diversidade como um aspecto estruturante da prática pedagógica e não como um Memorar, verbo transitivo direto, significa trazer à memória, conservar, recordar e relembrar. Ao recorrer a esse exercício, é inevitável evocar os versos de Carlos Drummond de Andrade, no poema *Memória*, os quais expressam a permanência de certas experiências em nossa constituição subjetiva, mesmo quando temporalmente distantes. Na trajetória acadêmica e profissional, vivências marcadas por conquistas, desafios e aprendizagens constituem-se como elementos formadores da identidade, influenciando escolhas, posturas éticas e modos de compreender o mundo.

O ato de rememorar, que pode parecer simples à primeira vista, carrega a complexidade de revisitar memórias, reconhecer conquistas e, muitas vezes, expor fragilidades. Requer coragem para encarar quem sou em minha essência, sem máscaras ou adornos, e colocar em palavras aquilo que, por vezes, habita apenas o silêncio do pensamento. É um exercício de autoanálise que exige entrega e vulnerabilidade, além da capacidade de olhar para dentro com honestidade e respeito.

Nesse sentido, rememorar não se restringe à evocação de fatos, mas envolve sensações, afetos e significados construídos ao longo do tempo. Trata-se de um processo de ressignificação da própria trajetória, no qual memória, experiência e formação se entrelaçam. Conforme afirma Jesus¹ (2021), revisitar a trajetória de vida possibilita atribuir novos sentidos ao caminho percorrido, uma vez que nossas origens e vivências são atravessadas por contextos históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam as escolhas realizadas ao longo da vida. Para a autora, reviver a nossa trajetória de vida é dar um novo significado ao caminho percorrido, é lembrar que,

[...] nesse caminhar, a nossa origem e trajetória de vida são marcadas por inúmeras situações de vivências e convivências com pessoas em diferentes contextos históricos, sociais, políticos, culturais e estes, por sua vez, influenciam nossas escolhas ao longo de nossas vidas (Jesus, 2021, p. 21).

¹ Minha querida irmã, professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/Minas Gerais.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Larrosa e Kohan (2002), segundo a qual o saber da experiência é singular, subjetivo e indissociável do sujeito que o produz. Para os autores, trata-se de um saber que não se separa da existência concreta, configurando-se como ética, estética e forma particular de estar no mundo. Assim, a escrita que inaugura esta pesquisa assume, conscientemente, sua dimensão reflexiva, reconhecendo que a produção do conhecimento acadêmico não se dissocia das trajetórias pessoais e profissionais que a sustentam.

[...] O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa; Kohan, 2002, p. 27).

Minha trajetória pessoal, marcada por interrupções no percurso escolar, retorno tardio aos estudos e conciliação entre trabalho e formação acadêmica, reforçou a compreensão de que o acesso à educação não ocorre de forma homogênea. Nascida em um pequeno vilarejo no interior de Minas Gerais, em uma família numerosa, vivenciei desde cedo os limites impostos pelas condições socioeconômicas, que restringiam o direito à escolarização. Retomar os estudos exigiu resistência, disciplina e persistência, valores que hoje orientam minha atuação profissional e acadêmica.

A escrita deste memorial constitui-se como um exercício reflexivo que mobiliza memórias, experiências e sentidos construídos ao longo de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, culminando em meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Reconheço, desde o início, que narrar a própria trajetória não é uma tarefa simples, uma vez que implica revisitar percursos, escolhas e vivências que perpassam diferentes momentos de formação e atuação.

Foi preciso muita coragem e determinação para retomar os estudos após interromper minha trajetória escolar. Ao retomá-los, em 1994, um longo percurso aconteceu, ao conciliar trabalho e estudo, com dias cheios de cansaço e esperança.

Mudei para Uberlândia em 1998, concluí o Ensino Médio e, em 2001, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na UFU. Foram muitas jornadas de trabalho e noites de estudo, e, em 2004, concluí a graduação. A partir daí, meu caminho na educação foi se consolidando.

O desejo de compreender e impactar a realidade educacional sempre me guiou. Participei de formações continuadas, busquei especializações, e, mesmo diante de tantos desafios, continuei me questionando: como podemos transformar a educação pública em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático? Como conciliar interesses tão diversos e, muitas vezes, conflitantes?

Revelar-me no contexto acadêmico exige um movimento cuidadoso de análise e distanciamento crítico, sem desconsiderar a dimensão subjetiva que constitui toda trajetória formativa. Trata-se de um processo que demanda exposição e discernimento, pois requer selecionar acontecimentos significativos, compreendendo-os não apenas como experiências individuais, mas como parte de um percurso inscrito em contextos históricos, sociais e institucionais mais amplos. Meu percurso acadêmico não se desenvolveu de forma linear.

Ao contrário, foi marcado por interrupções, retomadas e redirecionamentos que, longe de representarem fragilidades, configuraram-se como experiências formativas fundamentais para a construção de minha identidade docente e pesquisadora. Cada etapa vivenciada contribuiu para a consolidação de um olhar crítico sobre a educação, as políticas públicas e os modos de gestão que incidem diretamente na organização do trabalho pedagógico e nas condições de ensino e aprendizagem.

Seguindo minha trajetória acadêmica, em 2023, após aprovação em concurso, assumi o cargo de Analista Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Nesse mesmo ano, fui aprovada no processo seletivo para o mestrado acadêmico na Faculdade de Educação da UFU. Iniciei o mestrado em 2024, e, mesmo em estágio probatório, sem direito à dispensa para estudo, sigo conciliando trabalho, estudo e pesquisa. Quero, com essa experiência, contribuir, retribuir e inspirar, causando impactos positivos naqueles que, como eu, acreditam na educação como um ato transformador.

Assim como Jesus (2021), acredito que o exercício de revisitar e narrar a própria trajetória constitui um importante movimento de reflexão acerca das transformações vivenciadas ao longo do percurso formativo, bem como das

experiências pessoais e profissionais que o atravessam. Tal processo evidencia o papel das oportunidades, das escolhas realizadas e das interações estabelecidas com diferentes sujeitos nos diversos espaços de convivência, os quais, em um ambiente de respeito mútuo, favorecem a construção de vínculos, aprendizagens e processos formativos significativos.

Nesse sentido, a minha trajetória acadêmica não se limita à apresentação cronológica de fatos, como busca explicitar os sentidos atribuídos às experiências que me constituíram ao longo do tempo. Ao narrar minha trajetória, sou conduzida a refletir acerca das escolhas realizadas, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos, reconhecendo que tais elementos foram determinantes para minha inserção no campo da pesquisa educacional e para a definição de meus interesses investigativos no âmbito do PPGED/UFU.

Portanto, apresenta-se como um espaço de articulação entre experiência e reflexão, no qual a história individual dialoga com o contexto acadêmico e institucional, evidenciando o percurso que fundamenta minha presença no Programa e sustenta meu compromisso com a produção de conhecimento na área da Educação, especialmente no que se refere às relações entre Estado, políticas públicas e gestão educacional.

A escolha pela Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do PPGED, na UFU, está diretamente relacionada à minha trajetória profissional, construída ao longo de mais de vinte anos de atuação na educação pública, inicialmente como Especialista em Educação Básica² na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e, posteriormente, como Analista Pedagógico³ na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Ao longo desse percurso, inquietações recorrentes passaram a orientar minha prática e meus estudos: como se constituem as políticas educacionais? Quais interesses e contextos as atravessam? De que maneira impactam o cotidiano escolar e, especialmente, a efetivação de uma educação

² O Especialista em Educação Básica (EEB) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é um profissional chave na gestão pedagógica escolar, e atua na coordenação, planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, e faz a articulação entre professores, alunos e a comunidade, promovendo a qualidade da educação com foco em resultados e desenvolvimento de ações formativas e estratégias de aprendizagem.

³ A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia utiliza a nomenclatura Analista Pedagógico para designar função equivalente à de Supervisor Escolar/Especialista em Educação da SEE/MG. O cargo está associado à coordenação pedagógica e possui carga horária de 30 horas semanais, conforme atribuições e jornada de trabalho previstas na Lei nº 11.967/2014 (Uberlândia, 2014).

equitativa e inclusiva? A noção de equidade, compreendida como justiça social e reconhecimento das diferenças, orienta esta investigação. Uma educação equitativa pressupõe o reconhecimento de todas as pessoas como igualmente importantes, com direitos assegurados pelo Estado, o que implica a formulação de políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades históricas e estruturais presentes no sistema educacional brasileiro.

Essa vivência contribuiu para a construção de um olhar sensível às desigualdades educacionais e às contradições presentes nas políticas públicas, especialmente no que se refere ao atendimento dos/as estudantes da Educação Especial. É a partir desse lugar de fala — atravessado pela experiência, pela prática profissional e pela reflexão acadêmica — que emerge o objeto desta pesquisa. É a partir desse olhar, atento e inquieto, diante das contradições da escola pública e das políticas que a perpassam, que emerge a proposta desta pesquisa.

A proposta deste estudo centra-se na análise do componente curricular Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as, tomando como recorte os cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. Propõe-se compreender como esse componente está inserido nos currículos, considerando as políticas educacionais que orientam a formação docente, as diretrizes curriculares nacionais e os impactos dessa formação na prática pedagógica voltada à educação inclusiva.

As políticas educacionais brasileiras, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), atribuem às instituições formadoras a responsabilidade de preparar professores/as capazes de atuar em contextos educacionais diversos, assegurando o direito à educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ e altas habilidades/superdotação. Nesse cenário, os cursos de Pedagogia assumem papel estratégico, uma vez que seus egressos atuam predominantemente na Educação Infantil e nos anos iniciais do

⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), publicada em 2008, não utiliza a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), adotando a expressão transtornos globais do desenvolvimento para se referir a esse grupo de condições. Com os avanços nas classificações diagnósticas e nas normativas educacionais e de saúde, a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser amplamente adotada em documentos legais e políticas públicas mais recentes. Nesse sentido, o Decreto nº 12.686, de 2025, já emprega a nomenclatura TEA ao tratar das diretrizes relacionadas à educação inclusiva.

Ensino Fundamental, etapas nas quais se observa o aumento expressivo de matrículas de estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, na perspectiva da educação inclusiva, as demandas contemporâneas impõem às universidades a responsabilidade de formar profissionais qualificados para assegurar a efetiva inclusão, garantindo a todos o direito à aprendizagem, à participação e à permanência em contextos educacionais equitativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, determinam a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva na formação inicial. No entanto, a forma como esse componente curricular é organizado, sua carga horária, abordagem conceitual, articulação com a inclusão e lugar no currículo variam significativamente entre as instituições, o que suscita questionamentos acerca da efetividade dessa formação.

Refletir acerca da formação docente é essencial, pois ela abrange aspectos objetivos e subjetivos que se desenvolvem ao longo do tempo, impactando diretamente a qualidade do ensino e refletindo a organização do currículo nas Instituições de formação docente do Ensino Superior em nosso país. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, a inclusão e a atenção às necessidades educacionais especiais⁵, na perspectiva da educação inclusiva, são compreendidas como princípios fundamentais da educação escolar. Nesse contexto, as demandas contemporâneas impõem às universidades a responsabilidade de formar profissionais qualificados, capazes de assegurar a efetiva inclusão de todos/as os/as estudantes.

Assim, espera-se que os cursos de Pedagogia promovam uma formação que possibilite aos futuros pedagogos/as assumirem uma postura ética, crítica e profissional diante da diversidade, acolhendo estudantes que apresentem limitações ou deficiências de qualquer natureza (Brasil, 2005). É a partir desse cenário normativo e formativo que se insere a presente investigação. Ao reconhecer o papel central da formação inicial de professores/as para a consolidação de práticas inclusivas no âmbito da educação básica, torna-se necessário problematizar como os currículos dos cursos de Pedagogia têm incorporado o componente curricular Educação Especial, especialmente nas instituições públicas federais.

⁵ Expressão utilizada no Parecer CNE/CP nº 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006, p. 12).

1.1 Problema de pesquisa

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão central: Como o componente curricular Educação Especial, presente nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, contribui para a formação de pedagogos/as e para a efetivação de uma educação inclusiva? A partir dessa questão central, desdobram-se outros questionamentos orientadores que aprofundam a análise do objeto investigado. Entre eles, destaca-se a necessidade de analisar documentos normativos, como o Parecer CNE/CP nº 5/2005, legislação base para este estudo, orienta que os cursos contemplem conteúdos da educação Especial, do atendimento à diversidade e à diferença⁶, nos cursos de Pedagogia, buscando compreender seus fundamentos e implicações para a formação docente.

Além disso, questiona-se: de que modo a Educação Especial está organizada nos currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Sudeste? Essa indagação conduz à análise da estrutura curricular e da carga horária destinada ao referido componente. Por fim, torna-se imprescindível analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e as fichas das disciplinas, a fim de identificar como o tema Educação Especial é abordado, bem como compreender a importância atribuída a esse componente curricular na formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia.

1.2 Objetivo geral

Diante das questões apresentadas e do arcabouço normativo que orienta a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, torna-se fundamental delimitar os propósitos que orientam esta investigação. Assim, ao reconhecer o papel estratégico do componente curricular Educação Especial na formação inicial dos pedagogos, especialmente no que se refere à construção de práticas educativas

⁶ Neste trabalho, compreende-se que **diversidade** refere-se à pluralidade e variedade de características presentes em um grupo social, enquanto **diferença** diz respeito às singularidades que constituem cada indivíduo, incluindo aspectos identitários, culturais e subjetivos. Tal distinção é relevante no campo educacional, especialmente na Educação Especial, que se organiza a partir do reconhecimento das especificidades dos sujeitos. Definição elaborada com apoio de inteligência artificial.

comprometidas com a inclusão, estabelece-se como objetivo geral desta pesquisa analisar a presença, a organização e a importância atribuída a esse componente na formação inicial em Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. Tal objetivo orienta as análises realizadas e fundamenta o percurso metodológico adotado, considerando suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva.

1.3 Objetivos específicos

Em consonância com o objetivo geral e com o problema de pesquisa delineado, os objetivos específicos foram definidos de modo a aprofundar e sistematizar a análise do objeto investigado. Eles buscam orientar o percurso da pesquisa, permitindo compreender, de forma articulada, os fundamentos históricos, políticos e normativos que sustentam a inserção da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como analisar como esse componente curricular materializa-se nas matrizes formativas das Universidades Federais da região Sudeste.

Ao desdobrar o objetivo geral em metas analíticas mais precisas, busca-se não apenas mapear a presença e a organização da Educação Especial, como examinar criticamente as concepções de inclusão que orientam a formação inicial dos pedagogos, à luz do referencial teórico adotado.

- Investigar o contexto histórico, político e normativo da inserção da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, considerando o lugar da pessoa com deficiência ao longo da história;
- Analisar os documentos normativos que orientam os cursos de Pedagogia, com destaque para o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a fim de identificar como a temática da Educação Especial é incorporada nas diretrizes de formação docente.
- Mapear a presença do componente curricular Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste;
- Examinar, nos PPCs, a denominação, a carga horária, a ementa, os objetivos e o lugar ocupado pela Educação Especial na matriz curricular;

- Identificar em quais etapas do curso de Pedagogia concentram-se as discussões acerca da Educação Especial;
- Analisar criticamente, à luz do referencial teórico e da legislação, as concepções de Educação Especial e inclusão presentes nos currículos investigados.

1.4 Justificativa da pesquisa

A justificativa desta pesquisa apresenta-se como um desdobramento necessário do problema investigado e dos objetivos propostos, na medida em que explicita as razões teóricas, sociais e políticas que sustentam a escolha do objeto de estudo. Ao considerar a centralidade da formação inicial de pedagogos/as para a consolidação de práticas educacionais inclusivas, torna-se imprescindível refletir acerca do lugar ocupado pela Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a justificativa evidencia a pertinência do estudo ao situá-lo no entrelaçamento entre produção acadêmica, demandas sociais e diretrizes das políticas públicas educacionais, ressaltando sua contribuição para o fortalecimento de uma educação pública comprometida com os princípios da inclusão e da equidade.

Para tanto, a relevância desta pesquisa fundamenta-se em três dimensões interdependentes: acadêmica, social e político-institucional. No campo acadêmico, contribui para o aprofundamento dos estudos sobre formação docente, currículo e políticas públicas, ao analisar criticamente como a Educação Especial é incorporada na formação inicial dos pedagogos. Do ponto de vista social, a pesquisa dialoga diretamente com a necessidade de garantir o direito à educação inclusiva, reconhecendo que a qualidade da formação docente dos pedagogos é elemento central para a superação de práticas excludentes e para a construção de uma escola que valorize a diversidade como princípio estruturante.

No âmbito das políticas públicas, o estudo permite avaliar em que medida as diretrizes legais e normativas relacionadas à Educação Especial e à inclusão educacional têm sido efetivamente materializadas nos currículos das universidades federais. Ao identificar lacunas, contradições e potencialidades, a pesquisa pode subsidiar reflexões e proposições voltadas ao aprimoramento das políticas de

formação docente, fortalecendo o compromisso ético e político com uma educação pública, equitativa e inclusiva.

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do PPGED/UFU, e fundamenta-se na necessidade de compreender como o componente curricular Educação Especial tem sido concebido e incorporado na formação inicial dos/as pedagogos/as. Ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, a investigação busca identificar a importância atribuída a esse componente e suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva, à luz das políticas públicas educacionais, dos documentos normativos e da produção acadêmica sobre o tema. Nesse sentido, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: de que maneira o componente curricular Educação Especial, tal como ofertado nos currículos analisados, contribui para a constituição de uma prática docente comprometida com a inclusão no cotidiano escolar?

A escolha pelo Curso de Pedagogia como campo de investigação decorre, inicialmente, da minha trajetória formativa e profissional. Ao atuar como Analista Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e tendo a licenciatura e a especialização como pedagoga, em 2004, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, vivenciei uma formação inicial que não contemplava a Educação Especial como componente curricular obrigatório. Essa lacuna formativa motivou o interesse em investigar como os cursos de Pedagogia, após a implementação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 — o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso — passaram a incorporar esse componente em seus currículos, especialmente no âmbito das universidades federais.

Nesse cenário, investigar como a Educação Especial é integrada ao currículo de Pedagogia revela-se fundamental, uma vez que o êxito da educação inclusiva depende, em grande medida, de uma formação docente que incorpore, desde sua base, princípios, conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas. Ao analisar a organização curricular, a carga horária, as ementas, os objetivos e o lugar atribuído ao componente Educação Especial, esta pesquisa contribui para identificar lacunas, tensões e possibilidades de aprimoramento na formação inicial, visando preparar os pedagogos egressos para atuar com estudantes que apresentam deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação.

O meio acadêmico constitui um espaço privilegiado para o debate crítico e a produção de conhecimento voltada à formulação e ao aprimoramento de políticas públicas educacionais. Pensar a formação dos/as pedagogos/as a partir da diversidade — seja ela cognitiva, física, sensorial ou emocional — implica reconhecer a inclusão educacional como um direito humano, assegurado por marcos legais nacionais e internacionais. No contexto brasileiro, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que atribuem às instituições formadoras a responsabilidade de preparar profissionais aptos a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, para que esses direitos materializem-se no cotidiano escolar, é imprescindível que a formação inicial seja orientada por uma perspectiva efetivamente inclusiva.

A presença de um componente curricular consistente voltado à Educação Especial nos cursos de Pedagogia configura-se, portanto, como elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Ao avaliar o grau de alinhamento dos currículos universitários com os princípios da educação inclusiva, a pesquisa possibilita refletir sobre o quanto as instituições têm formado pessoas capazes de enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva, marcada pela heterogeneidade e pela necessidade de respostas pedagógicas diversificadas.

Ao investigar o conteúdo e a estrutura do ensino de Educação Especial na formação inicial, o estudo também aponta caminhos para a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e metodológicas ainda presentes no contexto escolar. Tal análise impacta diretamente a qualidade da educação ofertada ao público da Educação Especial (PEE), ao evidenciar a importância de uma formação que promova empatia, adaptação curricular, flexibilização metodológica e valorização das diferenças como princípio pedagógico.

Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto em defesa da educação inclusiva – como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que estabelece metas específicas para a formação de professores/as – a efetivação dessas políticas depende de diagnósticos consistentes e de avaliações críticas acerca da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. Nesse sentido, a pesquisa adquire relevância ao verificar se as diretrizes legais e as políticas públicas voltadas à inclusão têm sido, de fato, incorporadas aos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais.

Os resultados desta investigação poderão subsidiar reflexões e recomendações para o aprimoramento das políticas públicas de formação dos pedagogos. Caso sejam identificadas fragilidades na integração da Educação Especial aos currículos, os achados poderão fundamentar proposições voltadas à reformulação curricular, à qualificação da formação inicial e ao fortalecimento de investimentos públicos no campo da educação inclusiva, reconhecendo que políticas educacionais de qualidade possuem potencial transformador da realidade social.

Dessa forma, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a qualidade da formação dos pedagogos no que se refere à inclusão educacional, ao evidenciar limites e possibilidades presentes na organização curricular dos cursos de Pedagogia. Ao trazer à tona aspectos que incidem diretamente sobre a prática profissional futura, o estudo reforça a urgência de uma formação que considere, de maneira efetiva e articulada, as demandas da Educação Especial, colaborando para a construção de caminhos mais consistentes, equitativos e comprometidos com a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, a escolha das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil como campo empírico da pesquisa justifica-se pela expressiva concentração dessas instituições na região, que totaliza dezenove universidades federais. Desse conjunto, onze estão localizadas em Minas Gerais, quatro no Rio de Janeiro, três em São Paulo e uma no Espírito Santo, destas, duas instituições não oferecem o curso de Pedagogia de acordo como o quadro 6 nominado de mapeamento da disciplina nos Cursos de Pedagogia. Tal recorte possibilita uma análise abrangente e representativa da formação inicial dos pedagogos em instituições públicas federais, reconhecidas como referências na produção de conhecimento e na implementação de políticas educacionais no país.

Os dados referentes às dezenove Universidades Federais da região Sudeste do Brasil são mobilizados nesta pesquisa com o objetivo de compor um panorama geral acerca da presença do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia, possibilitando uma visão ampla do cenário formativo regional.

Contudo, considerando o tempo limitado destinado ao desenvolvimento da pesquisa no âmbito do mestrado, a análise aprofundada dos PPCs e das ementas das disciplinas relacionadas à Educação Especial foi realizada em quatro universidades, sendo uma por estado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia

(UFU) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tal recorte metodológico possibilita um exame mais criterioso e qualitativo dos documentos, sem comprometer a consistência analítica do estudo, ao mesmo tempo em que assegura a representatividade regional e a viabilidade da investigação.

1.5 Estrutura geral do trabalho

O presente trabalho está dividido em seis seções distintas. Na introdução, primeira seção, apresenta-se o contexto geral da pesquisa, situando o tema da Educação Especial na formação inicial dos/as pedagogos/as, bem como sua relevância no campo das políticas educacionais e da educação inclusiva. Nela, introduz-se o problema investigado, os objetivos e a justificativa do estudo, além de explicitar a organização geral da dissertação. Delimita-se a questão central que orienta a investigação, explicitando a problemática relacionada à presença, à configuração e às implicações do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais.

Também na introdução, apresenta-se o objetivo central da pesquisa, voltado à análise do componente curricular Educação Especial na formação dos/as pedagogos/as e suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva. Desdobra-se o objetivo geral em objetivos específicos, os quais orientam o percurso metodológico, a análise documental e a interpretação dos dados. Explicita-se a relevância acadêmica, social e político-institucional do estudo, destacando sua contribuição para a formação docente, para as políticas públicas educacionais e para o fortalecimento da educação inclusiva.

A segunda seção é destinada aos fundamentos históricos, legais e epistemológicos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil, com ênfase na inserção da Educação Especial e Inclusiva. Nela, analisa-se o percurso histórico e normativo do curso de Pedagogia, destacando os principais marcos legais e as transformações na concepção de formação dos/as pedagogos/as. Discute-se a inserção da Educação Especial e Inclusiva nos currículos de Pedagogia, articulando políticas públicas, diretrizes curriculares e debates contemporâneos sobre inclusão. Por fim, apresenta-se os fundamentos históricos e epistemológicos da Educação Especial, abordando a transição de modelos segregadores para perspectivas inclusivas, com base nos direitos humanos e na justiça social.

Para aprofundar a discussão acerca da formação dos/as pedagogos/as diante da diversidade que caracteriza a escola contemporânea, a terceira seção dedica-se à revisão da literatura ao discutir o currículo, a identidade profissional e a inclusão, compreendendo a formação inicial como um processo atravessado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas. Ao problematizar o lugar da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia, busca-se evidenciar como as concepções de formação docente influenciam a preparação dos futuros pedagogos/as para atuar em contextos educacionais marcados pela heterogeneidade, pela desigualdade e pela necessidade de práticas inclusivas comprometidas com o direito à educação.

A quarta seção, destinada à descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, justifica as escolhas teóricas e metodológicas e explicita os caminhos percorridos para a coleta e a análise dos dados. Nessa seção, caracteriza-se a pesquisa quanto à sua natureza e abordagem, destacando-se o caráter qualitativo e quantitativo, bem como a análise documental dos PPCs. Define-se, ainda, o universo da pesquisa e os critérios de seleção da amostra, justificando-se o recorte das Universidades Federais da região Sudeste e a escolha de uma instituição por estado para análise aprofundada. Por fim, detalham-se os procedimentos de coleta dos documentos, os critérios analíticos adotados e as categorias de análise que orientaram a leitura e a interpretação dos PPCs.

Na quinta seção, apresenta-se a análise empírica dos PPCs das universidades selecionadas, com foco no lugar ocupado, na concepção e na configuração curricular da Educação Especial. Inicialmente, examina-se a presença e a organização do componente curricular Educação Especial no PPC da UFRRJ. Em seguida, analisa-se a configuração curricular desse componente no PPC da UFSCar, considerando a articulação entre conteúdos, carga horária e concepção de inclusão. Posteriormente, discute-se o PPC da UFU, destacando o lugar atribuído à Educação Especial na matriz curricular e sua relação com as políticas educacionais. Por fim, examina-se a inserção da Educação Especial no PPC da UFES, atentando-se para a denominação do componente, seus objetivos, a carga horária e as concepções formativas que o orientam.

A sexta e última seção, destinada às considerações finais, sintetiza os principais resultados da pesquisa, retoma os objetivos propostos e apresenta reflexões finais acerca das implicações do estudo para a formação do pedagogo, para a educação inclusiva e para as políticas públicas. Apresenta-se os principais achados

decorrentes da análise dos PPCs. Retoma-se os objetivos da pesquisa, explicitando como foram respondidos ao longo do estudo. Discute-se a importância do componente curricular Educação Especial na formação inicial dos/as pedagogos/as. Analisa-se as contribuições do estudo para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto da Educação Básica. E, finalmente, aponta-se os limites da pesquisa e indica possibilidades para investigações futuras no campo da formação docente e da Educação Especial.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOS/AS PEDAGOGOS/AS NO BRASIL

Nesta seção, há a discussão dos fundamentos históricos, normativos e epistemológicos que estruturam o curso de Pedagogia no contexto brasileiro, com destaque para o modo como a Educação Especial passa a integrar a formação docente. Nele, apresentamos uma análise do desenvolvimento histórico e das regulamentações que orientam o curso, evidenciando as mudanças nas concepções de formação do pedagogo. Examinamos, ainda, a incorporação da Educação Especial e Inclusiva nos currículos de Pedagogia, em diálogo com as políticas educacionais, as diretrizes curriculares nacionais e os debates atuais sobre inclusão. Por fim, abordamos os referenciais históricos e epistemológicos da Educação Especial, ressaltando a superação de modelos excludentes em direção a abordagens inclusivas fundamentadas nos direitos humanos e na justiça social.

2.1 A constituição histórica e político-legal do curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia foi criado oficialmente no Brasil em 1939, pela Universidade do Brasil, que atualmente é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de formar docentes para o magistério e especialistas em educação, como administradores escolares e orientadores pedagógicos. A criação do curso ocorreu em um período marcado pela expansão das políticas educacionais do governo de Getúlio Vargas, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946. Entretanto, as primeiras décadas foram caracterizadas pela indefinição de um eixo central no curso, refletindo as tensões entre a formação de professores/as para a educação básica e a preparação de especialistas.

A questão da Educação Especial, durante esse período, era praticamente inexistente no currículo, refletindo a exclusão histórica de pessoas com deficiência dos sistemas educacionais regulares. É importante destacar que, nesse contexto histórico, ainda não havia no Brasil a formulação de políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. A escolarização desse público ocorria, majoritariamente, em instituições especializadas e segregadas, muitas vezes vinculadas a iniciativas filantrópicas ou assistenciais.

Assim, a criação do Curso de Pedagogia em 1939 não contemplava, em sua estrutura formativa, discussões sobre Educação Especial ou educação inclusiva, temas que somente ganharam maior visibilidade nas políticas educacionais brasileiras décadas mais tarde, especialmente a partir das transformações normativas e conceituais ocorridas no final do século XX e início do século XXI.

A promulgação da Lei nº 4.024/1961, em 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou a evidenciar a necessidade de organização curricular no curso de Pedagogia. Contudo, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que se consolidou o princípio da inclusão educacional, reforçando a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, impactando diretamente a formação em Pedagogia. A ampliação das políticas de educação inclusiva, no Brasil, foi impulsionada por movimentos sociais e legislações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a qual ressaltou o direito das pessoas com deficiência à educação em ambientes inclusivos.

No Brasil, os anos 1990 foram marcados por avanços significativos; no entanto, esses avanços eram limitados. Apesar das limitações, os avanços nos anos 2000 refletiram diretamente no curso de Pedagogia, que começou a incorporar componentes voltados à Educação Especial nos currículos. A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) foi um marco importante, redefinindo o curso como voltado prioritariamente à formação de professores/as para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar a gestão escolar.

As DCN de 2006 incluíram o compromisso com a formação docente para a diversidade, destacando a necessidade de conteúdos voltados à Educação Especial. No entanto, os desafios econômicos, como a desigualdade de investimentos entre as regiões, e a visão fragmentada sobre a formação inicial dos/as professores/as,

dificultaram uma implementação efetiva em todo o território nacional. Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011⁷, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, reforçou a importância da formação de professores/as capacitados para atuar em contextos inclusivos. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência no período de 2014-2024 trouxeram diretrizes complementares, incentivando a integração da Educação Especial como tema transversal no currículo dos cursos de formação de professores/as. O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta os principais marcos para a formação de pedagogos/as no Brasil:

Quadro 1 – Marcos históricos, legais e políticos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil

Período/ Ano	Marco histórico-legal	Contexto político, econômico e social	Implicações para o curso de Pedagogia e para a Educação Especial
1939	Criação do curso de Pedagogia (Decreto-Lei nº 1.190)	Estado Novo; centralização do Estado e organização do sistema educacional	Formação voltada à administração escolar e ao magistério; inexistência de discussão sistemática sobre Educação Especial.
Décadas de 1950 e 1960	Expansão do ensino superior	Urbanização e industrialização; ampliação da escolarização	Formação docente ainda marcada por perspectivas normativas e homogêneas; Educação Especial restrita a instituições segregadas.
1961	Lei nº 4.024/1961 (1ª LDB)	Consolidação do sistema nacional de educação	Reconhecimento do direito à educação, mas manutenção de modelos segregadores para estudantes com deficiência.
1971	Lei nº 5.692/1971	Regime militar; tecnicismo educacional	Formação docente instrumental; Educação Especial tratada como educação “especializada” e paralela ao ensino regular.
Década de 1980	Movimentos sociais e redemocratização	Emergência das lutas por direitos civis e sociais	Questionamento dos modelos segregadores; início do debate sobre integração escolar.

⁷ O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que tratava da educação especial e atendimento educacional especializado, foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. O novo decreto instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, focando em sistemas de ensino integralmente inclusivos e alterando as diretrizes de matrículas. O Decreto 7.611/2011 vigorou desde 2011, substituindo o anterior (6.571/2008) e sendo revogado pelo Decreto nº 12.686 de 20/10/2025.

1988	Constituição Federal	Redemocratização; educação como direito social	Educação como direito de todos; base jurídica para políticas inclusivas e para revisão da formação docente.
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Reformas educacionais e expansão do ensino superior	Educação Especial passa a ser modalidade transversal; impacto direto na formação de pedagogas/os.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (CNE/CEB nº 2/2001)	Avanço das políticas de inclusão	Reforço da necessidade de formação docente para o atendimento educacional especializado.
2005–2006	Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006	Reestruturação dos cursos de Pedagogia	A Educação Especial é apresentada como um componente a ser contemplado nos currículos da formação inicial docente; consolidação do/a pedagogo/a como professor/a da Educação Básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Expansão das políticas inclusivas	Educação Especial como suporte à inclusão; exigência de formação docente consistente.
2014–2024	Plano Nacional de Educação (PNE)	Ampliação do acesso e permanência na escola	Metas específicas para formação docente e inclusão; pressão sobre os currículos de Pedagogia.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146)	Consolidação do paradigma dos direitos humanos	Reforça a responsabilidade das universidades na formação de professores/as para a inclusão.
2017	BNCC Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Reorganização curricular da Educação Básica em âmbito nacional; centralidade das competências e habilidades	Embora não trate diretamente da formação inicial docente, a BNCC impacta os cursos de Pedagogia ao redefinir expectativas de aprendizagem, exigindo que a formação de pedagogas/os incorpore princípios de equidade, inclusão, diversidade e respeito às diferenças, reforçando a necessidade de componentes curriculares que abordem a Educação Especial de forma consistente e articulada à prática pedagógica.
2024–2034	PNE (2024–2034) Lei nº 2.614, de 2024	Redefinição das diretrizes nacionais para a educação em um contexto de aprofundamento das desigualdades educacionais e de fortalecimento do debate sobre equidade e inclusão	Reafirma a centralidade da formação inicial e continuada de professores/as como condição para a garantia do direito à educação, com ênfase na educação inclusiva, na qualificação dos cursos de Pedagogia e na necessidade de currículos que contemplem de forma estruturada a Educação Especial, alinhando políticas de formação docente às demandas do público da Educação Especial na Educação Básica.

2025	Decreto nº 12.686 de 20/10/2025	Revisões curriculares e disputas conceituais; Tensões entre inclusão, medicalização e políticas educacionais	Educação Especial ocupa lugar formal nos currículos, mas com desigualdades na abordagem e na profundidade formativa.
------	---------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As informações acima, apresentadas de forma cronológica, trazem alguns dos principais marcos históricos, legais e políticos que contribuíram para a constituição e reorganização do curso de Pedagogia no Brasil. A organização desses acontecimentos permite compreender que a formação de pedagogos/as foi sendo configurada ao longo do tempo, em diálogo com diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. Nesse percurso, observa-se que a inserção de temas relacionados à Educação Especial nos currículos da formação docente não ocorreu de maneira linear, mas resultou de processos históricos, disputas e reformulações das políticas educacionais.

Ao considerar os diferentes ciclos do Plano Nacional de Educação, observa-se que tanto o PNE 2014–2024 quanto o novo ciclo decenal do PNE, 2024–2034, reafirmam a formação de professores como eixo estruturante para a melhoria da qualidade da educação e para a efetivação das políticas de inclusão no Brasil. O PNE 2014–2024 estabeleceu metas específicas – Meta 16, trata especificamente sobre formação docente, voltadas à formação inicial e continuada dos/as docentes, destacando a necessidade de qualificação dos cursos de licenciatura, entre eles, o curso de Pedagogia, como condição para assegurar o atendimento educacional adequado ao público da Educação Especial.

No PNE 2014–2024, a inclusão aparece associada ao fortalecimento das políticas de equidade, à ampliação do acesso e à permanência com qualidade na Educação Básica. Em continuidade a esse percurso, o PNE 2024–2034, enquanto novo marco orientador das políticas educacionais nacionais, mantém e aprofunda essa agenda ao reforçar a centralidade da educação inclusiva e a responsabilidade das instituições formadoras na preparação de professores/as aptos/as a atuarem em contextos marcados pela diversidade.

Ainda que em processo de consolidação normativa, o novo PNE sinaliza a necessidade de currículos mais consistentes e articulados, capazes de integrar a Educação Especial como dimensão estruturante da formação docente, superando

abordagens fragmentadas ou meramente normativas. A leitura articulada desses dois planos evidencia, portanto, uma linha de continuidade nas políticas públicas educacionais, na qual a Educação Especial deixa de ser compreendida como campo acessório e passa a ocupar lugar estratégico na formação inicial dos/as pedagogos/as.

Essa harmonização entre os ciclos do PNE permite compreender que os avanços normativos observados ao longo da última década impõem às universidades o desafio de alinhar seus Projetos Pedagógicos de Curso às demandas contemporâneas da inclusão, garantindo que o componente curricular Educação Especial contribua, de forma efetiva, para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à educação para todos.

2.2 A Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação de pedagogos/as

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência, no Brasil, esteve ligada a instituições especializadas e filantrópicas. No século XIX, surgiram as primeiras escolas especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro (Januzzi, 2012). Essas instituições seguiam um modelo segregado de ensino, visto que alunos/as com deficiência não frequentavam as escolas comuns. A partir da década de 1970, com influência dos movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência, o Brasil começou a adotar políticas de integração escolar.

A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação para todos/as, incluindo pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 1988). O Relatório de Salamanca (Unesco, 1994) impulsionou a mudança para a perspectiva inclusiva, defendendo que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas condições. A LDB nº 9.394/1996 regulamentou essa garantia, prevendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 1996).

Como parâmetro, além da Constituição Federal de 1988, há a LDB, Lei nº 9.394/1996, e suas atualizações, as quais garantem a oferta do AEE dentro da escola regular e prevê a formação de professores e pedagogos para a Educação Especial. Embasada nas leis anteriores, temos a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que carrega, em sua essência, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na

Educação Básica e considera a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da Educação Básica e destaca que ela deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Caminhando um pouco mais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na escola regular, com suporte especializado à criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Como suporte, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, estabelece diretrizes e metas para a educação em todas as etapas e modalidades, da educação infantil ao ensino superior. Na sequência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) veda a recusa de matrícula de estudantes com deficiência e assegura, entre outros direitos, a oferta da educação bilíngue para pessoas surdas.

Em 2017, diante de cenário político caótico e cheio de incertezas, foi homologada a BNCC, a qual reitera o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. No entanto, para que a mesma fosse homologada, foram necessárias três versões, o que não garantiu o caráter singular da Educação Especial. Neste sentido,

[...] Apesar da BNCC referendar ao longo do documento algumas menções a uma educação inclusiva, ela não aborda a educação especial como um eixo da educação inclusiva, delega a responsabilidade da educação inclusiva exclusivamente a cada componente curricular e não assegura a mesma importância à modalidade de Educação Especial com suas singularidades (Silva; Peixoto; Jesus, 2024, p. 155).

Considerando as insuficiências da BNCC no que se refere à Educação Especial, o Governo Federal publicou o polêmico Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial. O adjetivo polêmico é aqui empregado para indicar a intensa controvérsia suscitada pela medida, marcada por posicionamentos divergentes e debates no campo educacional. Conforme apontado por Baptista (2020), o decreto foi amplamente criticado por sugerir a possibilidade de encaminhamento de estudantes com deficiência para instituições especializadas, o que poderia representar um retrocesso no processo de inclusão escolar. Em razão dessas controvérsias, o decreto teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2021.

Diante das lacunas presentes na BNCC em relação ao atendimento do Público da Educação Especial (PEE), destaca-se que o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, teve como finalidade revogar o Decreto nº 10.502/2020, restabelecendo o alinhamento das políticas públicas educacionais aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e às normativas que defendem a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na rede regular de ensino. Mais recentemente, a Conferência Nacional de Educação⁸ (CONAE), instituída pelo Decreto Lei nº 11.697/2023, teve como tema o Plano Nacional de Educação (2024-2034) e aborda a Política de Estado para a Garantia da Educação como Direito Humano, com Justiça Social e Desenvolvimento Socioambiental Sustentável.

Com foco no atendimento dos estudantes PEE, a égide das discussões foi a necessidade de tornar os sistemas educacionais inclusivos, a fim de garantir a transversalidade da Educação Especial, tanto no atendimento quanto na formação docente, contemplando a diversidade, a igualdade e a equidade à participação. Embora o Brasil tenha avançado significativamente no campo legislativo e na formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda esbarra em inúmeros desafios.

Entre os principais entraves, destaca-se a formação docente, frequentemente insuficiente e desvinculada das demandas reais da prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, segundo Mantoan (2006), muitos professores/as não recebem capacitação adequada para lidar com a diversidade na sala de aula. A precariedade da infraestrutura escolar também constitui um dos principais entraves à efetivação da inclusão, uma vez que nem todas as instituições de ensino dispõem de recursos de acessibilidade e de serviços de apoio especializado, conforme discorre Bueno (2011).

Apesar dos avanços, a Educação Especial no Brasil tem caminhado em direção à inclusão, a garantia de direitos educacionais ao público da Educação Especial encontra inúmeros desafios que ainda precisam ser superados. Para que a inclusão se efetive em realidade, é essencial que as políticas educacionais sejam efetivamente implementadas e que a sociedade compreenda a importância de uma educação verdadeiramente para todos.

⁸ Consulte em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/publicado-documento-referencia-da-conae-2024>.

Retomando a discussão apresentada, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 constituem importantes marcos no debate acerca da formação inicial no curso de Pedagogia. O primeiro orienta a organização das Diretrizes Curriculares para o curso, enquanto o segundo estabelece a reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), reafirmando o/a pedagogo/a como docente da Educação Básica. Nesse cenário, tais documentos normativos podem ser compreendidos como referências relevantes para a reorganização dos currículos de formação docente, na medida em que ampliam o debate sobre a necessidade de considerar, no âmbito da formação inicial, as demandas educacionais decorrentes da diversidade presente no contexto escolar.

Assim, a Educação Especial passa a ganhar maior visibilidade nas discussões sobre a formação dos pedagogos, indicando a importância de que os currículos contemplem conhecimentos e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional de estudantes público da Educação Especial, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Essa orientação normativa dialoga diretamente com a compreensão de currículo defendida por Libâneo (2012a), para quem a formação nos cursos de Pedagogia deve articular, de maneira indissociável, os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas, de modo a garantir o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência em contextos educacionais diversos.

Nesse sentido, o autor explicita de forma contundente a centralidade do currículo na formação docente, ao afirmar que:

A formação de professores exige a articulação orgânica entre os conhecimentos teóricos, os saberes pedagógicos e a prática educativa concreta. O currículo dos cursos de formação docente deve possibilitar ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho pedagógico, desenvolvendo capacidades de análise crítica da realidade escolar, de tomada de decisões e de intervenção consciente diante da diversidade de situações educativas, sociais e culturais presentes na escola. Isso implica reconhecer que ensinar é uma atividade que envolve dimensões técnicas, éticas, políticas e humanas, não sendo possível dissociar a formação teórica da prática pedagógica cotidiana (Libâneo, 2012b, p. 29–30).

Tal compreensão reforça que a inserção da Educação Especial como componente curricular obrigatório nos cursos de Pedagogia, conforme orientam o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, não deve ser restringida

ao cumprimento formal da legislação, mas constituir-se como parte de um projeto formativo crítico e reflexivo, capaz de preparar os/as pedagogos/as. para atuar de maneira ética e comprometida com a educação inclusiva. No entanto, precisamos compreender que o percurso histórico foi marcado por mudanças conceituais, disputas políticas e avanços normativos, todos diretamente relacionados às transformações sociais e às concepções de direito à educação.

Assim, o quadro a seguir (Quadro 2) apresenta, de forma abrangente e detalhada, os principais marcos históricos, legais e políticos que contribuíram para a constituição da Educação Especial no país, evidenciando o deslocamento desse campo de perspectivas segregadoras para abordagens orientadas pelos direitos humanos e pela inclusão. Tal panorama oferece subsídios fundamentais para a compreensão das exigências contemporâneas impostas à formação inicial dos pedagogos, especialmente no que se refere à inserção do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia.

Quadro 2 – Marcos históricos, legais e políticos da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil e suas implicações para a formação de pedagogos/as

Período/ Ano	Marco histórico- legal	Contexto político, econômico e social	Implicações para a Educação Especial, inclusão e formação docente
Séculos XIX – início do XX	Criação de instituições especializadas (cegos e surdos)	Modelo assistencialista e médico-clínico; filantropia e segregação	Educação Especial restrita a espaços segregados; inexistência de formação docente voltada à inclusão.
Décadas de 1950– 1960	Expansão de escolas e classes especiais	Urbanização e modernização do país	Consolidação da segregação escolar; formação docente desvinculada da diversidade.
1971	Lei nº 5.692/1971	Regime militar; tecnicismo educacional	Educação Especial como modalidade paralela; reforço da separação entre ensino regular e especial.
Década de 1980	Redemocratização e movimentos sociais	Emergência do debate acerca dos direitos sociais	Questionamento do modelo segregador; início da discussão acerca da integração escolar.
1988	Constituição Federal	Educação como direito social	Base jurídica para políticas inclusivas e para a revisão da formação docente.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien)	Agenda internacional de universalização do ensino	Ampliação do debate sobre acesso, permanência e equidade educacional.
1994	Declaração de Salamanca	Consolidação do paradigma da inclusão	Escola regular como espaço de todos/as; impacto direto na formação de professores/as.

1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Reformas educacionais e expansão do ensino superior	Educação Especial definida como modalidade transversal; exigência de formação docente para a diversidade.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Avanço das políticas de inclusão	Diretrizes para a Educação Especial; fortalecimento da formação docente inclusiva.
2005–2006	Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006	Reestruturação dos cursos de Pedagogia	Educação Especial passa a integrar os currículos; consolidação do pedagogo/a como professor/a da Educação Básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Expansão das políticas inclusivas	Educação Especial como suporte à escolarização inclusiva; maior responsabilidade das universidades.
2014–2024	Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	Ampliação do acesso e da permanência	Metas para formação inicial e continuada; fortalecimento da inclusão como diretriz educacional.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Consolidação do paradigma dos direitos humanos	Inclusão como direito; impacto direto na formação docente e nas práticas pedagógicas.
2017	Resolução CNE/CP nº 2/2017 e BNCC	Reorganização curricular da Educação Básica	Inclusão, equidade e diversidade como princípios; impacto indireto e significativo na formação de pedagogos/as.
2020	Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	Tensões políticas e disputas conceituais sobre inclusão e deficiência	Institui a possibilidade de escolas e classes especializadas, sendo amplamente criticado por representar um retrocesso às práticas segregadoras e por contrariar os princípios da educação inclusiva no âmbito da escola regular.
2023	Decreto nº 11.370/2023	Reafirmação do paradigma dos direitos humanos e da inclusão	Revoga o Decreto nº 10.502/2020, restabelecendo a perspectiva da educação inclusiva na rede regular de ensino, em consonância com a política de 2008 e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.
2024–2034	Novo ciclo do Plano Nacional de Educação (em consolidação)	Enfrentamento das desigualdades educacionais persistentes	Reafirma a centralidade da formação docente e da educação inclusiva; amplia exigências sobre os currículos de Pedagogia.
2025	Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Novo marco normativo que estende diretrizes e princípios para a educação inclusiva em todo o sistema educacional, com implicações potenciais para a formação docente, ao reforçar a necessidade de preparo profissional para atuar com estudantes da Educação Especial.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O percurso histórico apresentado no Quadro 2 evidencia que a Educação Especial no Brasil foi inicialmente estruturada sob uma perspectiva segregadora, fortemente influenciada por concepções médico-clínicas e assistencialistas. A criação de instituições especializadas, sobretudo entre o final do século XIX e o início do século XX, consolidou formas de atendimento educacional baseadas na separação de estudantes considerados *fora dos padrões* de normalidade. Tal configuração histórica contribuiu para a institucionalização de práticas educacionais excludentes e a ausência de uma formação docente orientada para a diversidade. Conforme analisa Kassir (2011), esse modelo produziu uma educação paralela, sustentada por discursos científicos e filantrópicos que naturalizaram a exclusão:

A Educação Especial, historicamente, organizou-se a partir de um modelo segregado, no qual o atendimento às pessoas com deficiência ocorria em espaços separados da escola comum, sustentado por uma lógica médico-terapêutica que pouco dialogava com os princípios pedagógicos e com o direito à educação como direito social. Esse modelo produziu práticas educativas fragmentadas e reforçou a ideia de incapacidade, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por seu fracasso escolar (Kassar, 2011, p. 41-042).

As transformações sociais e políticas decorrentes do processo de redemocratização, especialmente a partir da década de 1980, inauguram um movimento de crítica a esse modelo, culminando na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a educação como direito de todos/as. Esse marco jurídico representa uma inflexão importante ao reposicionar o Estado como responsável pela garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, abrindo caminho para políticas educacionais inclusivas e para a revisão dos processos formativos docentes. No cenário internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) consolidam o paradigma da inclusão ao afirmar a escola regular como espaço legítimo de escolarização de todos/as os/as estudantes. Mantoan destaca que esse movimento exige uma ruptura epistemológica com a lógica da normalização, deslocando o foco da deficiência para as barreiras impostas pela organização escolar:

A inclusão escolar questiona profundamente os fundamentos da escola tradicional, pois desloca o problema do aluno para o sistema educacional. Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela responda à diversidade humana. Esse deslocamento exige mudanças curriculares, pedagógicas e,

sobretudo, uma formação docente comprometida com a diferença como valor educativo (Mantoan, 2006, p. 23-24).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e, posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao reestruturar os cursos de Pedagogia, consolidam a Educação Especial como dimensão constitutiva da formação inicial docente. Esse movimento reafirma o papel do/a pedagogo/a como professor/a da Educação Básica, responsável por atuar em contextos heterogêneos, exigindo currículos que articulem fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e compromisso ético-político com a inclusão.

Entretanto, o campo da Educação Especial ainda se apresenta marcado por disputas conceituais e políticas, sobretudo no contexto das transformações mais recentes das políticas educacionais. O Decreto nº 10.502/2020, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, reacendeu o debate ao legitimar a oferta de escolas e classes especializadas, sendo amplamente criticado por pesquisadores/as e movimentos sociais por representar um retrocesso ao paradigma segregador.

Nesse debate, as análises de Bueno (2011) contribuem para problematizar propostas que retomam a defesa de sistemas paralelos de escolarização, como expresso no trecho a seguir:

As políticas que retomam a defesa de sistemas paralelos de escolarização, ainda que sob o discurso da equidade, reforçam práticas segregadoras e comprometem o direito à educação inclusiva. Ao legitimar a separação, o Estado abdica de sua responsabilidade de transformar a escola comum, transferindo novamente para o indivíduo e sua condição a justificativa para a exclusão (Bueno, 2011, p. 78-79).

A revogação do Decreto nº 10.502/2020 pelo Decreto nº 11.370/2023 representa, portanto, um movimento de recomposição da política educacional inclusiva, ao restabelecer a centralidade da escola regular como espaço de escolarização dos/as estudantes da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de 2008 e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. A alternância entre marcos que fortalecem a inclusão e normativas que retomam perspectivas segregadoras evidencia que esse campo é atravessado por disputas constantes, produzindo um cenário de instabilidade que repercute diretamente na formação docente e nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, as reflexões de Nóvoa (2017) contribuem de forma significativa para compreender os limites de políticas educacionais descontínuas e prescritivas. Para o autor, a fragilidade das políticas de formação docente reside, muitas vezes, na ausência de projetos de longo prazo que reconheçam os/as professores/as como sujeitos centrais do processo educativo:

As políticas educativas têm oscilado entre reformas sucessivas e orientações contraditórias, criando um clima de instabilidade que dificulta a construção de uma identidade profissional docente sólida. A formação de professores não pode ser refém de mudanças conjunturais, pois exige continuidade, reflexão coletiva e compromisso institucional. Sem isso, corre-se o risco de produzir formações fragmentadas, incapazes de responder aos desafios reais da escola contemporânea (Nóvoa, 2017, p. 112–113).

Quando as políticas oscilam entre inclusão e segregação, os currículos tendem a refletir essa ambiguidade, ora incorporando a Educação Especial como eixo estruturante, ora tratando-a como conteúdo periférico ou circunstancial. De modo complementar, Libâneo (2012) problematiza o impacto dessas instabilidades sobre o currículo e a prática pedagógica, ao afirmar que políticas educacionais desarticuladas tendem a esvaziar o sentido formativo da docência. Para o autor, a formação de professores/as deve estar ancorada em fundamentos teóricos sólidos e em uma compreensão crítica do papel social da escola, sob pena de se reduzir a um conjunto de prescrições normativas:

A instabilidade das políticas educacionais e a fragmentação das diretrizes curriculares têm produzido efeitos negativos na formação docente, ao priorizarem ajustes normativos em detrimento de uma concepção articulada de currículo e de prática pedagógica. A formação do professor exige coerência entre fundamentos teóricos, objetivos educacionais e condições concretas de trabalho, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pelas desigualdades sociais (Libâneo, 2012c, p. 45-46).

Nesse sentido, o Quadro 2 apresentado acima, demonstra que os avanços normativos mais recentes, como os ciclos do PNE, a BNCC e o Decreto nº 12.686/2025, reafirmam a formação inicial e continuada de professores como eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva. Tal percurso histórico fundamenta a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso investigados nesta pesquisa, permitindo compreender que a presença do componente curricular

Educação Especial nos currículos de Pedagogia constitui não apenas uma exigência legal, mas uma resposta às tensões, desafios e conquistas que marcam a luta pelo direito à educação para todos.

A compreensão do lugar da Educação Especial na formação dos/as pedagogos/as, exige um aprofundamento teórico que permita situar esse campo no contexto histórico, político e epistemológico da educação brasileira. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos da Educação Especial e da educação inclusiva, articulando-os às políticas públicas e às concepções de formação docente que orientam os cursos de Pedagogia. Ao discutir esses fundamentos, busca-se compreender como a Educação Especial constitui-se enquanto área de conhecimento, quais concepções a perpassam e de que maneira elas influenciam as práticas pedagógicas e os processos formativos voltados à garantia do direito à educação para todos.

2.3 A Educação Especial e Inclusiva: fundamentos históricos e epistemológicos

Como mencionado anteriormente, o percurso histórico da Educação Especial, especialmente no que se refere às transformações nas formas de compreender a deficiência, a diferença e os processos de escolarização, bem como aos marcos epistemológicos que sustentam esse campo do conhecimento, não se desenvolve de maneira linear. Ao revisitar esses fundamentos, evidencia-se um movimento gradual de deslocamento de perspectivas historicamente marcadas por concepções assistencialistas e segregadoras para abordagens orientadas pelos princípios dos direitos humanos e da educação inclusiva.

Nesse sentido, a análise histórica realizada por Jannuzzi (2012) evidencia que a educação das pessoas com deficiência no Brasil esteve, por um longo período, vinculada a práticas predominantemente assistenciais, mais associadas à proteção social do que propriamente à garantia do direito à educação. Conforme destaca a autora, “o atendimento às pessoas com deficiência, em seus primórdios no Brasil, esteve ligado muito mais a práticas de caráter assistencial do que propriamente educacional” (Jannuzzi, 2012, p. 6). Nesse contexto, as primeiras iniciativas de atendimento se desenvolveram majoritariamente no interior de instituições de caráter filantrópico, uma vez que “as primeiras iniciativas de atendimento ao deficiente

ocorreram, em grande parte, no interior de instituições de caráter filantrópico” (Jannuzzi, 2012, p. 9).

Esse modelo institucional contribuiu para a consolidação de práticas educacionais segregadas, nas quais a escolarização das pessoas com deficiência ocorria predominantemente em espaços separados do sistema regular de ensino. Como assinala Jannuzzi (2012, p. 58) “durante muito tempo, a educação das pessoas com deficiência desenvolveu-se em instituições especializadas, separadas do sistema regular de ensino”. Apenas de forma gradual, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, o debate educacional passou a incorporar perspectivas pedagógicas e políticas fundamentadas no reconhecimento dos direitos educacionais desses sujeitos, abrindo espaço para a problematização das formas de escolarização e para a ampliação da participação das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro.

A análise desse movimento histórico torna-se fundamental para compreender as bases que sustentam as atuais discussões acerca da educação inclusiva. Nesse sentido, discutir e problematizar esse percurso oferece subsídios teóricos relevantes para a análise crítica do componente curricular Educação Especial na formação inicial dos pedagogos, contribuindo para a compreensão de suas implicações na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Assim sendo, a importância de desenvolver um olhar reflexivo sobre a formação dos/as pedagogos/as, docentes, para atuar de forma eficaz com o PEE já faz parte de estudos que abordam o tema. Para Borges, Gimenes e Asnis (2020, p. 34),

[...] Acrescida às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior para proporcionar formação inicial de qualidade para os docentes é relevante destacar a precária formação voltada para a atuação na escola inclusiva, em especial para o atendimento a alunos com deficiência, sendo esta temática de especial importância para a docência na contemporaneidade.

A Educação Especial é um campo fundamental para a inclusão e o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiências, Transtorno do Espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. No contexto da formação de professores/as, sua inclusão como componente curricular nos cursos de Pedagogia torna-se essencial para assegurar que os futuros educadores estejam capacitados

para lidar com a diversidade em sala de aula. Nessa perspectiva, Mantoan argumenta que,

[...] a presença da Educação Especial na formação inicial é fundamental para garantir que o professor compreenda a diversidade como um aspecto estruturante da prática pedagógica e não como um desafio a ser superado isoladamente (Mantoan, 2003, p. 23).

Sabemos que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] A formação de professores precisa contemplar os conhecimentos necessários para o atendimento educacional de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁹ e altas habilidades (Brasil, 2008, p. 15).

O Brasil possui extenso arcabouço normativo, já citado anteriormente, voltado à garantia da educação inclusiva, o que reforça a necessidade de inclusão educacional. A Educação Especial, no currículo da Pedagogia, fomenta a visão de que a heterogeneidade das salas de aula deve ser considerada uma riqueza pedagógica e não um obstáculo. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 asseguram o direito à educação para todos, destacando a inclusão como um princípio legal que deve ser incorporado ao currículo da formação docente. Para Sasaki (1997, p. 48) “o ensino deve se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário, reconhecendo a diversidade como uma oportunidade para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem”.

Para além do desenvolvimento de competências técnicas, a Educação Especial, no currículo do curso de Pedagogia, desempenha um papel fundamental na sensibilização dos futuros professores. Ao favorecer a ampliação da empatia e da compreensão acerca das múltiplas formas de aprender, contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e enfrentam a discriminação e o preconceito dirigidos a estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento.

Conforme afirma Aranha (2001b, p. 92), “a formação para a inclusão exige mais do que o domínio de técnicas, requer sensibilidade, escuta e valorização do outro em sua singularidade”. Nessa mesma perspectiva, Stainback e Stainback (1999)

⁹ Expressão utilizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

defendem que a formação docente deve preparar os professores para lidar com a diferença de maneira positiva, promovendo a empatia e o compromisso com práticas pedagógicas pautadas no respeito à diversidade.

A Educação Especial no Brasil tem passado por transformações significativas ao abandonar um modelo assistencialista e excludente para aderir um paradigma mais inclusivo. A garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação tem sido ampliada por legislações e políticas públicas, mas ainda enfrenta desafios na sua implementação.

A compreensão das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à inclusão demanda uma análise que ultrapasse o campo normativo e alcance os processos de participação e representação política dos sujeitos a quem essas políticas se destinam. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre quem participa da formulação das políticas educacionais e de que modo as vozes historicamente silenciadas são incorporadas – ou, ao contrário, excluídas – das arenas decisórias. Ao problematizar a centralidade da representação política como mediação entre sujeitos sociais e Estado, Piccolo (2022) evidencia as implicações democráticas da exclusão das pessoas com deficiência dos espaços de decisão, conforme expressa na seguinte análise:

A representação política constitui uma mediação indispensável entre os sujeitos sociais e as arenas institucionais de poder. No caso das pessoas com deficiência, a exclusão histórica desses espaços decisórios produziu políticas públicas formuladas *sobre* elas e não *com* elas, reiterando práticas tutelares e assimétricas que fragilizam a democracia e esvaziam o sentido de participação social efetiva (Piccolo, 2022, p. 282-283).

A análise das políticas públicas, no campo da Educação Especial, exige problematizar os limites da democracia quando esta se restringe a procedimentos formais e não assegura a participação efetiva dos grupos historicamente marginalizados. Nessa direção, Santos (2016) argumenta que a democracia somente se concretiza quando incorpora formas ampliadas de participação social, capazes de reconhecer saberes, experiências e demandas historicamente invisibilizadas. Essa reflexão dialoga diretamente com a crítica desenvolvida por Piccolo ao evidenciar como a exclusão política das pessoas com deficiência compromete a própria noção de cidadania.

A democracia formal, quando não acompanhada de mecanismos efetivos de participação, acaba por legitimar exclusões históricas. As pessoas com deficiência foram, durante longos períodos, juridicamente interditas ou simbolicamente silenciadas, o que produziu uma cidadania incompleta e políticas públicas construídas sem sua participação direta (Piccolo, 2022, p. 292-293).

Políticas públicas inclusivas exigem a incorporação das experiências vividas pelas pessoas com deficiência como fundamento epistemológico e político, superando práticas normativas abstratas e descontextualizadas. Ainda segundo o autor:

A formulação de políticas públicas para pessoas com deficiência precisa partir das experiências concretas desses sujeitos, sob pena de produzir ações normativas abstratas e pouco efetivas. A representação política, nesse sentido, não é um complemento, mas condição para que as políticas públicas sejam democráticas, justas e socialmente comprometidas (Piccolo, 2022, p. 295-296).

O autor supracitado desloca o debate sobre a Educação Especial e a inclusão do âmbito estritamente normativo para o campo político-democrático, ao afirmar que a efetividade das políticas públicas está diretamente vinculada à participação ativa das pessoas com deficiência nos espaços de decisão. Ao articular as dimensões da representação, do reconhecimento e da redistribuição, evidencia que a exclusão política desse grupo compromete não apenas a justiça social, mas também a própria qualidade da democracia.

Tal abordagem reforça a compreensão de que políticas inclusivas não podem ser concebidas sob uma lógica tutelar ou meramente técnica; ao contrário, devem ser construídas a partir do protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados – perspectiva que dialoga diretamente com a formação docente e com o compromisso ético da educação inclusiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a contextualização histórica, política e epistemológica da constituição do curso de Pedagogia e da Educação Especial no Brasil, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a formação de pedagogos/as diante da diversidade que caracteriza a escola contemporânea. Nesse sentido, esta seção dedica-se à revisão da literatura que discute o currículo, a identidade profissional docente e a inclusão,

compreendendo a formação inicial como um processo perpassado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas. Ao problematizar o lugar da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia, busca-se evidenciar como as concepções de formação docente influenciam a preparação dos futuros professores para atuar em contextos educacionais marcados pela heterogeneidade, pela desigualdade e pela necessidade de práticas inclusivas comprometidas com o direito à educação.

3.1 Currículo e formação docente: perspectivas críticas

A discussão sobre currículo e formação docente ocupa lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente quando se trata da formação inicial de pedagogos/as para atuar em contextos marcados pela diversidade e pela complexidade das relações escolares. O currículo, longe de ser compreendido como um conjunto neutro de conteúdos, configura-se como uma construção histórica, social e política, sendo um campo de disputas de sentidos, interesses institucionais e projetos de sociedade. Nesse contexto, pensar o lugar da Educação Especial nos cursos de Pedagogia implica problematizar as concepções de currículo que orientam a formação docente e as escolhas formativas materializadas nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Autores da tradição crítica do currículo apontam que ele expressa valores, prioridades e visões de mundo que orientam a prática pedagógica e a identidade profissional dos docentes. Para Saviani (2008a), o currículo não pode ser dissociado das condições históricas e sociais nas quais se insere, devendo ser compreendido como parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a transformação social. Em sua abordagem histórico-crítica, o autor destaca que a formação docente deve possibilitar a compreensão das contradições sociais que perpassam a escola, de modo a preparar professores capazes de intervir criticamente na realidade educacional. Conforme afirma o autor:

O currículo escolar não é um simples elenco de conteúdos a serem transmitidos, mas uma seleção cultural que expressa uma determinada concepção de sociedade, de educação e de ser humano. Por isso, a formação do professor deve estar ancorada na compreensão crítica dessas determinações, de modo que o educador não se limite a reproduzir práticas, mas possa atuar conscientemente na transformação da realidade educativa (Saviani, 2008b, p. 151).

Nessa mesma direção, Libâneo (2012b) enfatiza que o currículo dos cursos de formação docente precisa articular fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas contextualizadas, assegurando que os/as futuros/as professores/as desenvolvam competências para lidar com a diversidade presente nas escolas. Para o autor, a fragmentação curricular e a redução da formação a aspectos técnicos comprometem a qualidade da docência e dificultam a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ele ressalta que:

A formação de professores exige um currículo que integre conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais, articulados à prática educativa concreta. Não se trata de preparar o professor apenas para aplicar métodos ou cumprir prescrições curriculares, mas de formar um profissional capaz de compreender criticamente a realidade escolar, suas desigualdades e desafios, assumindo uma postura ética e política diante do processo educativo (Libâneo, 2012b, p. 89).

A compreensão do currículo como espaço de disputas é aprofundada por Ball (2001), ao afirmar que as políticas curriculares não se materializam de forma linear, mas são reinterpretadas e ressignificadas nos contextos institucionais. Para o autor, o currículo funciona como um mecanismo de governança, por meio do qual determinadas concepções de conhecimento e de formação são legitimadas em detrimento de outras. Essa perspectiva é particularmente relevante para a análise da inserção da Educação Especial nos cursos de Pedagogia, uma vez que evidencia que a presença ou ausência desse componente curricular reflete escolhas políticas e institucionais. Neste sentido, o autor argumenta que:

As políticas educacionais, incluindo as políticas curriculares, não são simplesmente implementadas; elas são interpretadas, traduzidas e reconstruídas nos contextos locais. O currículo, nesse sentido, torna-se um campo de luta simbólica, no qual se definem quais conhecimentos são considerados legítimos e quais sujeitos são reconhecidos no processo formativo (Ball, 2001, p. 45).

Essa compreensão permite problematizar a forma como a Educação Especial é incorporada – ou marginalizada – nos currículos de formação docente. Quando tratada de maneira periférica ou fragmentada, há o risco de reforçar concepções tradicionais de ensino, que desconsideram a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica. Por outro lado, quando integrada de forma consistente ao

currículo, a Educação Especial pode contribuir para a construção de uma formação docente comprometida com a inclusão e com o direito à educação.

Nóvoa (1999) contribui para esse debate ao afirmar que a formação de professores não se resume à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de uma identidade profissional fundada na reflexão sobre a prática e o papel social do docente. Para o autor, o currículo dos cursos de formação inicial deve criar condições para que os futuros professores desenvolvam autonomia intelectual e capacidade crítica, elementos essenciais para enfrentar os desafios da escola contemporânea. Nesse sentido, destaca:

A formação de professores deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no qual os saberes teóricos se articulam com as experiências vividas e com a reflexão sobre a prática. Um currículo que ignora essa dimensão corre o risco de formar professores tecnicamente competentes, mas fragilizados em sua capacidade de compreender e intervir na complexidade do trabalho educativo (Nóvoa, 1999, p. 28).

Dessa forma, ao analisar o currículo dos cursos de Pedagogia, torna-se imprescindível considerar não apenas a presença formal de determinados componentes curriculares, mas o lugar que ocupam na matriz formativa e as concepções de formação docente que os sustentam. No caso da Educação Especial, sua inserção no currículo deve ser compreendida como parte de um projeto formativo que reconhece a diversidade como princípio pedagógico e político, condição fundamental para a construção de práticas inclusivas na Educação Básica.

3.2 Identidade profissional docente e formação inicial

A formação inicial dos/as pedagogos/as, constitui-se como um processo complexo que ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos, envolvendo a construção da identidade profissional docente. Tal identidade é forjada na articulação entre saberes teóricos, experiências formativas, valores éticos e compromissos políticos que orientam a atuação do/a professor/a na escola e na sociedade. Nesse sentido, discutir a formação docente implica compreender como os currículos dos cursos de Pedagogia contribuem, ou limitam, a constituição de profissionais capazes de responder às demandas de uma educação comprometida com a diversidade e a inclusão.

Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente não é um dado pronto ou um atributo adquirido de forma linear ao longo da formação inicial, mas um processo em permanente construção, marcado pelas experiências pessoais, institucionais e profissionais vivenciadas pelo sujeito. Para o autor, a formação de professores/as deve criar espaços que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática e o papel social do/a docente, rompendo com modelos de formação excessivamente prescritivos e tecnicistas. Sendo assim, o autor afirma que:

A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É neste sentido que a formação deve estimular uma atitude reflexiva, capaz de conferir sentido às experiências vividas (Nóvoa,1992, p. 25).

Essa perspectiva evidencia que o currículo dos cursos de Pedagogia exerce papel central na constituição da identidade docente, uma vez que explicita quais saberes são valorizados, quais práticas são legitimadas e quais dimensões da docência são priorizadas na formação inicial. Quando a Educação Especial ocupa um lugar periférico ou fragmentado no currículo, tende a reforçar uma identidade profissional pouco sensível à diversidade e às especificidades de seu público. Por outro lado, quando integrada de forma consistente, contribui para a construção de uma identidade docente comprometida com a inclusão e com a justiça social.

Pimenta (1999) reforça essa compreensão ao afirmar que a identidade profissional do/a professor/a constrói-se na relação dialética entre teoria e prática, sendo a formação inicial um espaço privilegiado para a problematização das concepções de ensino e aprendizagem. Para a autora, o currículo precisa possibilitar ao/à futuro/a professor/a compreender a docência como prática social, historicamente situada e permeada por relações de poder. Nesse sentido, a autora afirma que:

A identidade do professor constrói-se no confronto entre as teorias estudadas e as práticas vivenciadas, na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e sobre as condições concretas do trabalho docente. A formação inicial deve favorecer esse movimento reflexivo, permitindo ao futuro professor atribuir sentido à sua atuação profissional (Pimenta,1999, p. 19).

Ao discutir a formação de professores/as em contextos marcados pela diversidade, Esteban (2015b) amplia esse debate ao considerar o currículo como um espaço de produção de subjetividades. Para a autora, a formação docente não pode restringir-se à transmissão de conteúdos prescritos, devendo reconhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo e suas experiências. Essa abordagem é particularmente relevante quando se trata da formação para a Educação Especial, pois exige o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo. A autora destaca que:

Pensar o currículo como experiência implica reconhecer que ele produz modos de ser professor e de compreender os alunos. Quando o currículo silencia determinadas diferenças ou as trata de forma marginal, contribui para a produção de identidades docentes pouco sensíveis à diversidade e às múltiplas formas de aprender e ensinar (Esteban, 2015, p. 64).

Nessa perspectiva, a formação inicial em Pedagogia precisa assumir a Educação Especial não como um campo isolado ou complementar, mas como dimensão constitutiva da identidade profissional docente. A incorporação desse componente curricular deve possibilitar ao/à futuro/a professor/a desenvolver atitudes, valores e competências que lhe permitam atuar de forma crítica e ética diante das desigualdades educacionais e das demandas do público da Educação Especial. Libâneo (2012b) contribui para essa reflexão ao afirmar que a identidade docente se fortalece quando a formação inicial articula conhecimentos pedagógicos, compromisso social e compreensão crítica da realidade escolar. Para o autor, formar professores/as para a diversidade implica reconhecer que a docência é uma prática intencional, orientada por valores e por um projeto educativo comprometido com a democratização do ensino. Segundo ele:

A identidade profissional do professor se consolida quando ele compreende o sentido social do seu trabalho e assume a docência como prática comprometida com a formação humana. Isso exige uma formação inicial que vá além do domínio de técnicas, incorporando uma visão crítica das desigualdades e das diferenças presentes no contexto escolar (Libâneo, 2012b, p. 92).

Para Pereira e Guimarães, (2019) a construção da identidade profissional docente também se relaciona com o percurso formativo vivenciado pelos sujeitos, que

não se restringe aos conteúdos curriculares, mas envolve experiências, concepções e práticas que se constituem ao longo do processo formativo. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e situado, que ultrapassa os limites da universidade e se desenvolve em diferentes contextos educativos e experiências profissionais.

Assim, a análise da identidade profissional docente no âmbito da formação inicial em Pedagogia revela a centralidade do currículo como mediador desse processo. A forma como a Educação Especial é abordada nos cursos de formação influencia diretamente a construção de identidades docentes mais ou menos comprometidas com a inclusão. Esse aspecto torna-se fundamental para a compreensão das implicações do componente curricular Educação Especial na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, tema que será aprofundado nos próximos subitens e na análise dos PPCs.

3.3 Formação docente para a diversidade e para a inclusão

A formação docente para a diversidade e para a inclusão constitui um dos desafios centrais da educação contemporânea, especialmente no contexto da escola pública brasileira, marcada pela heterogeneidade dos sujeitos, pelas desigualdades sociais e pelas múltiplas formas de exclusão historicamente produzidas. Nesse cenário, a formação inicial em Pedagogia assume papel estratégico, uma vez que é nesse espaço que se constroem concepções, valores e práticas que orientarão a atuação profissional dos/as futuros/as professores/as diante das diferenças presentes no cotidiano escolar.

A Educação Inclusiva, enquanto princípio ético, político e pedagógico, exige a ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos/as estudantes e na normalização das aprendizagens. Mantoan (2006) afirma que a inclusão não se limita à inserção física dos/as alunos/as com deficiência na escola regular, mas implica a transformação das práticas pedagógicas, da organização escolar e das concepções de ensino e aprendizagem. Para a autora, a formação docente precisa contemplar essa mudança de paradigma, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Conforme destaca:

A inclusão não se faz por decretos ou por mudanças pontuais no sistema educacional. Ela exige uma revisão profunda das concepções pedagógicas, dos currículos e da formação dos professores, de modo que a diferença deixe de ser vista como problema e passe a ser compreendida como valor educativo (Mantoan, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, formar professores/as para a inclusão significa prepará-los/as para atuar em contextos complexos, nos quais as necessidades educacionais dos estudantes demandam estratégias pedagógicas diversificadas, flexíveis e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Como afirma Mantoan (2006, p. 27), a escola inclusiva “não é aquela que adapta o aluno à escola, mas a que transforma a escola para atender a todos”, o que reforça a centralidade da formação docente nesse processo. Pletsch (2010b) aprofunda essa discussão ao analisar os limites da formação inicial de professores/as no que se refere à Educação Especial. A autora argumenta que, embora haja avanços normativos e discursivos em favor da inclusão, a formação docente ainda se mostra insuficiente para enfrentar os desafios concretos da prática pedagógica inclusiva. Segundo a autora:

A formação inicial de professores, em muitos casos, não tem garantido os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a atuação em contextos inclusivos, o que acaba por reforçar práticas excludentes ou a delegação do atendimento aos alunos com deficiência a especialistas, desresponsabilizando o professor da sala comum (Pletsch, 2010b, p. 68).

Essa constatação evidencia que a presença da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia não pode restringir-se a uma abordagem superficial ou meramente informativa. Ao contrário, é necessário que esse componente curricular possibilite a articulação entre fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção de uma formação docente comprometida com o direito à educação de todos/as os/as estudantes. Nesse sentido, como destaca Pletsch (2009, p. 42), a inclusão escolar “exige uma formação docente que vá além da boa vontade e do discurso legal, incorporando conhecimentos que sustentem práticas pedagógicas efetivas”.

Glat e Blanco (2007) reforçam essa análise ao afirmarem que a formação de professores/as para a inclusão deve contemplar o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam lidar com a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes na sala de aula. Para as autoras, a Educação

Especial deve ser compreendida como um campo de apoio à escolarização inclusiva, e não como um espaço paralelo ou substitutivo à escola regular. Nesse sentido, afirmam que:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa capacitá-los para atuar com a diversidade de alunos em sala de aula, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos acessíveis e práticas colaborativas, sem recorrer à exclusão ou à segregação como resposta às dificuldades de aprendizagem (Glat; Blanco, 2007, p. 21).

Essa abordagem dialoga diretamente com as contribuições de Stainback e Stainback (1999), que defendem a inclusão escolar como um processo coletivo, sustentado pelo trabalho colaborativo entre professores/as, especialistas, gestores/as e comunidade. Para os autores, a formação docente deve preparar professor para atuar de forma cooperativa, reconhecendo que a inclusão não é uma responsabilidade individual, mas institucional. Conforme afirmam:

A inclusão bem-sucedida depende de uma mudança cultural na escola, na qual os professores trabalham juntos, compartilham responsabilidades e constroem soluções coletivas para atender às necessidades de todos os alunos (Stainback; Stainback, 1999, p. 35).

Nesse contexto, a formação inicial em Pedagogia deve favorecer a compreensão da diversidade como dimensão constitutiva da prática pedagógica e não como exceção a ser tratada de forma pontual. Como observa Aranha (2001b), a inclusão implica um compromisso ético com a valorização das diferenças e com a construção de práticas educativas que promovam a equidade. Para a autora, “educar na diversidade é reconhecer que todos os alunos têm direito a aprender, ainda que percorram caminhos distintos” (Aranha, 2001b, p. 47).

Nessa perspectiva, a efetivação desse princípio no cotidiano escolar está diretamente relacionada à forma como a temática da Educação Especial é incorporada na formação inicial docente. Para Pereira e Guimarães (2019), a presença desse campo do conhecimento nos currículos de Pedagogia constitui elemento fundamental para que os futuros professores desenvolvam condições teóricas e pedagógicas para atuar diante da diversidade presente nas escolas.

Quando a Educação Especial ocupa espaço reduzido ou periférico nos cursos de formação, podem emergir lacunas significativas na preparação docente. Nesse

sentido, as autoras destacam que essa invisibilidade da área nos cursos, a falta de espaço ou espaço restrito têm como consequência a dificuldade do docente na atuação com os alunos público da educação especial.

Assim, a formação docente para a diversidade e para a inclusão exige uma abordagem curricular que integre a Educação Especial de forma orgânica e transversal, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica acerca da realidade escolar. Nesse sentido, aponta-se como possibilidade para pesquisas futuras a investigação sobre como a formação docente voltada à diversidade e à inclusão pode incorporar a Educação Especial de maneira orgânica e transversal nos currículos de formação inicial.

Tal perspectiva envolve analisar de que modo conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos de reflexão crítica sobre a realidade escolar podem ser articulados na formação de professores. Nota-se que a efetivação da educação inclusiva depende, em grande medida, da qualidade da formação inicial oferecida aos pedagogos, aspecto que será aprofundado no próximo subitem, ao discutir o lugar da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia.

3.4 A Educação Especial no currículo de Pedagogia: desafios e possibilidades

A inserção da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da educação escolar. Contudo, esse avanço não se dá de forma homogênea nem isenta de tensões, uma vez que a organização curricular reflete disputas políticas, concepções pedagógicas e limites institucionais que impactam diretamente a formação docente. Assim, analisar o lugar da Educação Especial no currículo implica compreender não apenas sua presença formal, mas a forma como é concebida, articulada e operacionalizada no processo formativo.

Essa constatação evidencia que a simples inclusão de uma disciplina específica não garante, por si só, uma formação comprometida com a educação inclusiva. Como destaca Silva (2015), a formação docente precisa possibilitar ao futuro professor compreender a diversidade real presente nas escolas, o que exige uma abordagem curricular que vá além do cumprimento formal das diretrizes legais. Para a autora, “não se trata de formar especialistas em Educação Especial, mas professores capazes de ensinar a todos” (Silva, 2015, p. 696).

Nesse sentido, Mantoan (2006) argumenta que a Educação Especial deve ser compreendida como um campo de saber transversal à formação docente, articulando-se às demais áreas do currículo. A autora defende que a fragmentação curricular compromete a construção de práticas inclusivas ao tratar a diversidade como exceção e não como princípio educativo. Conforme afirma:

Quando a Educação Especial é tratada como um apêndice do currículo, perde-se a oportunidade de transformar a formação docente e de construir uma escola que reconheça a diversidade como valor. A inclusão exige que todos os componentes curriculares dialoguem com a diferença (Mantoan, 2006, p. 31).

Além da organização curricular, outro desafio refere-se às concepções de Educação Especial e inclusão que orientam os PPCs. Como apontam Glat e Blanco (2007), ainda coexistem, nos currículos de formação docente, concepções tradicionais e medicalizantes, as quais tendem a associar a deficiência a déficits individuais, em detrimento de uma abordagem pedagógica e social da inclusão. Essa tensão conceitual influencia diretamente o modo como os futuros professores compreendem seu papel frente ao público da Educação Especial.

Por outro lado, o currículo também pode constituir-se como um espaço de possibilidades e de resistência. Conforme aponta Ball (2001), as políticas curriculares, ainda que prescritas em instâncias normativas, são reinterpretadas nos contextos institucionais, o que abre margens para a construção de práticas formativas mais críticas e inovadoras. Nesse sentido, o PPC pode assumir um papel estratégico na consolidação de uma formação docente comprometida com a inclusão, ao explicitar concepções pedagógicas, objetivos formativos e articulações interdisciplinares que valorizem a diversidade.

Libâneo (2012b) reforça que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada à coerência interna do currículo e à clareza do projeto formativo. Para o autor, um currículo comprometido com a inclusão deve integrar fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre a realidade escolar, possibilitando ao futuro professor desenvolver competências para atuar em contextos heterogêneos. Assim, a Educação Especial, quando inserida de forma consistente no currículo, contribui para fortalecer a identidade profissional docente e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica inclusiva.

Nesse horizonte, as possibilidades de fortalecimento da Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia perpassam a ampliação da carga horária, a articulação entre disciplinas, a valorização de práticas formativas que dialoguem com o cotidiano escolar e a incorporação de concepções inclusivas alinhadas aos direitos humanos. Como afirma Pletsch (2009), a efetivação da inclusão escolar depende, em grande medida, de uma formação docente que articule políticas públicas, conhecimentos pedagógicos e compromisso ético com a educação de todos.

Dessa forma, a análise do lugar da Educação Especial no currículo de Pedagogia não se restringe a identificar sua presença ou ausência, mas busca compreender as concepções, os limites e as potencialidades que atravessam a formação inicial dos/as pedagogos/as. Esse movimento constitui base fundamental para o entendimento da próxima seção, na qual se examinam, de maneira detalhada, os PPCs das universidades selecionadas, evidenciando como essas questões se materializam nos documentos institucionais e quais implicações apresentam para a efetivação de uma educação inclusiva.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta seção tem como finalidade apresentar os pressupostos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, explicitando a natureza, a abordagem e os procedimentos adotados para a investigação do componente curricular Educação Especial na formação inicial dos pedagogos. Inicialmente, descreve-se a natureza e a abordagem da pesquisa, caracterizada como qualitativa e quantitativa, de cunho documental, por compreender que a análise de currículos e de documentos institucionais exige a interpretação dos sentidos, concepções e intencionalidades que perpassam as políticas e práticas formativas.

Em seguida, delimita-se o universo e a amostra da pesquisa, composta pelas Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, com a definição de uma instituição por estado para a análise aprofundada. Na sequência, são apresentados os procedimentos de coleta e análise dos PPCs, destacando os critérios utilizados para o exame das ementas, da carga horária, da nomenclatura e do lugar ocupado pelo componente curricular Educação Especial nos currículos investigados.

4.1 Procedimentos de coleta e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso

Para a identificação das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil e a coleta dos documentos institucionais que fundamentam esta pesquisa, realizou-se um levantamento sistemático em ambiente digital, por meio da ferramenta de busca Google. Tal procedimento teve como objetivo localizar os *sites* oficiais das instituições, a partir dos quais foi possível acessar informações atualizadas acerca da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, bem como os documentos normativos que orientam sua organização acadêmica. Para assegurar a precisão e a especificidade dos resultados, foram empregados descritores e termos-chave previamente definidos, tais como: “Curso de Pedagogia”, “Educação Especial”, “currículo”, “Projeto Pedagógico” e “PPCs”, sempre associados ao nome da universidade pesquisada. Adicionalmente, foram aplicados filtros de busca que priorizaram domínios institucionais .gov.br e .edu.br, bem como resultados provenientes exclusivamente dos portais oficiais das universidades, de modo a garantir a fidedignidade, a confiabilidade e a legitimidade das informações coletadas.

A coleta de dados concentrou-se na análise de documentos institucionais de acesso público, disponibilizados nos *sites* oficiais das universidades e em seus respectivos portais acadêmicos, sem necessidade de autenticação por login. Entre os documentos analisados, destacam-se os PPCs, as matrizes curriculares, as ementas das disciplinas e, quando disponíveis, as diretrizes internas das Faculdades ou Institutos de Educação responsáveis pela oferta do curso de Pedagogia. O critério de seleção privilegiou documentos vigentes ou atualizados no período de realização da pesquisa, assegurando maior aderência à realidade formativa contemporânea.

A opção pela pesquisa documental em meio digital mostrou-se adequada à natureza do estudo, uma vez que os PPCs e demais documentos curriculares constituem registros oficiais das concepções pedagógicas, das políticas institucionais e das diretrizes formativas adotadas pelas universidades.

Conforme destaca Gil (2019), a pesquisa documental requer critérios rigorosos de seleção das fontes, verificação da autenticidade dos documentos e análise crítica dos materiais consultados, especialmente quando realizada em ambientes digitais. Tais cuidados metodológicos foram observados ao longo de todo o processo de coleta e análise, mediante a conferência direta das informações em fontes institucionais oficiais e a sistematização criteriosa dos dados obtidos.

Os documentos coletados foram, posteriormente, organizados, categorizados e analisados de forma interpretativa, considerando aspectos como a denominação do componente curricular Educação Especial, sua carga horária, o caráter obrigatório ou optativo, a articulação com a perspectiva da educação inclusiva e o lugar ocupado no currículo do curso de Pedagogia, elementos centrais para a compreensão das implicações desse componente na formação inicial dos/as pedagogos/as.

4.2 Natureza e abordagem da pesquisa: qualitativa, quantitativa e documental

Em consonância com os pressupostos metodológicos apresentados anteriormente, a definição da abordagem adotada nesta investigação fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos, historicamente situados e atravessados por dimensões sociais, políticas e culturais que não podem ser apreendidos de forma fragmentada ou exclusivamente mensurável. Nesse sentido, a pesquisa articula, predominantemente, a abordagem qualitativa, por possibilitar a interpretação crítica dos sentidos, concepções e intencionalidades presentes nos currículos e nos documentos institucionais.

A pesquisa documental constitui o eixo central do estudo, uma vez que se dedica à análise sistemática de fontes oficiais, como legislações educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), compreendidos como expressões concretas das políticas públicas e das concepções de formação docente vigentes. De forma complementar, são mobilizados elementos quantitativos de caráter descritivo, utilizados para mapear a distribuição das universidades e a presença do componente curricular Educação Especial nos cursos analisados.

Os dados obtidos a partir dessas fontes foram submetidos a uma análise interpretativa, orientada por referenciais teóricos do campo da Educação, a qual possibilita ir além da descrição dos documentos, buscando compreender as relações, contradições e significados subjacentes à organização curricular e às proposições formativas. Dessa forma, assegura-se uma leitura crítica e articulada do objeto investigado, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, descreveremos a natureza qualitativa do estudo, destacando sua adequação para explorar em profundidade as relações entre os currículos de Pedagogia e o fortalecimento da prática docente na perspectiva da Educação

Especial. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigações educacionais que buscam interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas e contextos educacionais”. Esse tipo de pesquisa, na educação, traz uma abordagem investigativa que busca compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, levando em consideração os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridos. Neste viés, autores com Gil sustentam que:

[...] A pesquisa qualitativa caracteriza-se por enfatizar a qualidade das entidades e os processos e significados que não são mensuráveis em termos de quantidade, de medida, de intensidade. [...] Enfatiza-se mais o processo que o produto. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e o interesse está centrado mais no significado do que na frequência dos fenômenos (Gil, 2019, p. 175).

Assim, considerando que a intenção desta pesquisa é conhecer a realidade tal como se apresenta e compreendê-la a partir de suas significações, André (2021) aponta que ocorreram mudanças importantes na metodologia utilizada para o estudo dos problemas educacionais, destacando que os chamados estudos qualitativos contribuem sobremaneira para a evolução das pesquisas em educação. A autora ressalta que:

[...] Ganham força os estudos chamados de ‘qualitativos’, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos de tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (André, 2021, p. 54).

De forma complementar, a pesquisa incorpora elementos da abordagem quantitativa, utilizados especialmente para o mapeamento do universo investigado, como a identificação do número de Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, sua distribuição por Estado e a presença do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia. Esses dados numéricos cumprem uma função descritiva e organizadora, subsidiando as escolhas metodológicas e o recorte analítico adotado no estudo. Nesse sentido, Gil (2019, p. 26) ressalta que a pesquisa quantitativa é adequada quando se pretende “descrever características de uma

população ou fenômeno, bem como estabelecer um panorama geral do objeto investigado”.

Ainda complementando, a pesquisa documental constitui o eixo estruturante do estudo, uma vez que se baseia na análise sistemática de fontes primárias, tais como legislações educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos de Curso das universidades selecionadas. Esses documentos são compreendidos como expressões concretas das políticas públicas e das concepções de formação docente vigentes, permitindo analisar como o componente curricular Educação Especial é concebido, organizado e posicionado nos currículos. De acordo com Creswell (2014, p. 223), a pesquisa documental possibilita examinar “documentos oficiais como registros duradouros de decisões, políticas e práticas institucionais”. Neste sentido, nos embasamos em Gil que nos diz que:

[...] fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que, em muitos casos, só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (Gil, 2008, p. 147).

Os dados obtidos por meio dessas abordagens foram submetidos a uma análise interpretativa, orientada por referenciais teóricos do campo da Educação, da Educação Especial e das políticas curriculares. Tal análise buscou identificar regularidades, ausências, tensões e sentidos atribuídos à Educação Especial na formação inicial dos pedagogos, permitindo compreender suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva. Dessa forma, a articulação entre as abordagens qualitativa, quantitativa e documental não se configura como sobreposição metodológica, mas como uma estratégia de aprofundamento analítico, coerente com os objetivos da pesquisa e com o recorte definido.

4.3 Universo da pesquisa e a amostra coletada: Universidades Federais do Sudeste e os PPCs dos Cursos de Pedagogia

Em consonância com a natureza e a abordagem da pesquisa, de caráter qualitativo, com apoio de dados quantitativos de natureza descritiva e fundamentação na pesquisa documental, a definição do universo e da amostra desta investigação

orientou-se por critérios que asseguram a coerência entre o objeto de estudo, os objetivos propostos e a viabilidade analítica do trabalho.

O universo da pesquisa compreende os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, selecionados por sua relevância histórica, acadêmica e política no cenário da educação superior pública. Os dados obtidos por meio dessas abordagens são submetidos a uma análise interpretativa, orientada por referenciais teóricos do campo da Educação, da Educação Especial e das políticas curriculares tendo como foco central os PPCs, especialmente no que se refere às ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias das disciplinas relacionadas à Educação Especial.

Os dados levantados foram organizados e sistematizados em quadros e figuras, os quais cumprem a função de apresentar o panorama geral das instituições investigadas e subsidiar, de forma descritiva e analítica, as etapas posteriores da pesquisa, garantindo articulação metodológica entre o levantamento quantitativo do universo e a análise qualitativa e interpretativa dos documentos selecionados.

Em consonância com o que foi apresentado anteriormente, considerando o tempo limitado destinado ao desenvolvimento da pesquisa no âmbito do mestrado, optou-se por realizar uma análise aprofundada dos PPCs e das ementas das disciplinas relacionadas à Educação Especial de quatro universidades federais, selecionadas de modo intencional, uma de Estado da região Sudeste: UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES. Tal recorte metodológico possibilita um exame mais minucioso e interpretativo dos documentos institucionais, sem comprometer a representatividade regional, assegurando, ao mesmo tempo, profundidade analítica e consistência científica à investigação.

No decorrer das disciplinas que compõem a formação no curso de mestrado, foi reiteradamente enfatizada a importância de situar o/a leitor/a no contexto da investigação, evidenciando que a compreensão do objeto de pesquisa requer sua inserção em um quadro analítico mais amplo. Em consonância com esse entendimento – e em articulação com o percurso metodológico anteriormente delineado – apresenta-se, a seguir, uma contextualização do recorte adotado neste estudo, que se dedica a analisar a relevância do componente curricular Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, considerando suas contribuições para a garantia do direito fundamental à educação do PEE.

4.4 Procedimentos de coleta e análise dos PPCs

Sabemos que a região sudeste do Brasil ocupa uma posição de destaque no cenário da educação superior, abrigando a maior quantidade de Universidades Federais no país, com um total de dezenove instituições. A região desempenha um papel central na produção de conhecimento, na formação de profissionais e na realização de pesquisas de impacto nacional e internacional. Entre os Estados do Sudeste, Minas Gerais destaca-se com onze universidades federais, o que representa mais da metade das instituições da região, além de cinco Institutos Federais. Esse dado ressalta o protagonismo mineiro no cenário acadêmico e sua contribuição para a fomentação do saber.

O quadro abaixo (Quadro 3), primeira etapa da pesquisa, ilustra a importância estratégica da Região Sudeste para o ensino superior e a ciência no Brasil. Ele demonstra como a concentração de Universidades Federais na região potencializa iniciativas de pesquisa e extensão que reverberam soluções para desafios sociais, tecnológicos e ambientais enfrentados pelo país.

Quadro 3 – Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil

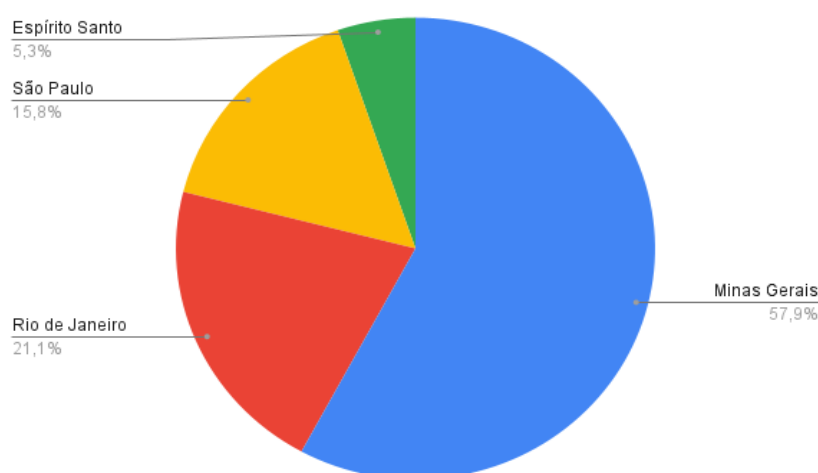
Estados	Universidades Federais
Minas Gerais	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Universidade Federal de Lavras (UFLA) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Universidade Federal de Viçosa (UFV) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Universidade Federal Fluminense (UFF) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Universidade Federal do ABC (UFABC)
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Fonte: elaborado¹⁰ pela autora (2026).

¹⁰ A busca pelas Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil foi realizada utilizando a ferramenta de pesquisa *Google*. O levantamento incluiu a identificação dos *sites* oficiais dessas

O gráfico de distribuição abaixo (Gráfico 1) ilustra a concentração das Universidades Federais nos Estados da Região Sudeste. Minas Gerais, com 57,9% do total, destaca-se como o Estado com a maior quantidade dessas instituições, seguido pelo Rio de Janeiro (21,1%), São Paulo (15,8%) e Espírito Santo (5,3%). Esses dados reforçam o papel estratégico da região na promoção do ensino superior e na produção científica do Brasil, com Minas Gerais assumindo um protagonismo significativo nesse contexto.

Gráfico 1 – Distribuição das Universidades Federais na Região Sudeste do Brasil



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Quadro 3 (2026).

Após o levantamento das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, a segunda etapa da pesquisa consistiu em identificar quais dessas instituições ofertavam o curso de Pedagogia, bem como as modalidades de oferta adotadas, a saber: presencial, a distância (EAD) ou em formato híbrido, combinando ambas as modalidades. Esse mapeamento permitiu compreender a diversidade de organização dos cursos e subsidiou a análise do contexto formativo no qual o componente curricular Educação Especial está inserido. O quadro a seguir (Quadro 4) apresenta, de forma sistematizada, a organização dos cursos de Pedagogia nas instituições pesquisadas, evidenciando as modalidades ofertadas e contribuindo para a compreensão do panorama educacional investigado.

instituições, com o objetivo de acessar informações atualizadas acerca da estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Quadro 4 – Categorias e critérios de análise dos PPCs dos Cursos de Pedagogia

Categoria de Análise	Crítérios Analíticos	Descrição do que foi analisado
Identificação institucional	Universidade/ Estado	Identificação da Universidade Federal e do estado ao qual pertence, garantindo a representatividade regional da análise.
Presença do componente curricular	Existência da disciplina	Verificação da presença explícita do componente curricular Educação Especial (ou denominação equivalente) na matriz curricular do curso.
Denominação do componente	Nome atribuído à disciplina	Análise das diferentes nomenclaturas adotadas (Educação Especial, Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Especial, entre outras), considerando seus possíveis sentidos formativos e conceituais.
Caráter da disciplina	Obrigatória ou optativa	Identificação do caráter obrigatório ou optativo do componente curricular, analisando suas implicações para a formação inicial de pedagogos/as.
Carga horária	Total de horas destinadas	Análise da carga horária atribuída à disciplina, considerando sua suficiência ou insuficiência frente às demandas da formação para a educação inclusiva.
Momento de oferta no curso	Semestre ou período	Identificação do período em que a disciplina é ofertada no curso (início, meio ou final da graduação) e suas implicações para a articulação teoria-prática.
Ementa da disciplina	Conteúdos e enfoques abordados	Análise do conteúdo da ementa, buscando identificar concepções de Educação Especial, inclusão escolar, diversidade e AEE.
Objetivos formativos	Objetivos gerais e específicos	Verificação dos objetivos propostos pela disciplina e sua articulação com a formação docente para o trabalho em contextos educacionais inclusivos.
Articulação com a inclusão	Relação Educação Especial x Educação Inclusiva	Análise de como o PPC estabelece (ou não) a relação entre Educação Especial e educação inclusiva, considerando sua coerência com as políticas públicas vigentes.
Integração curricular	Interdisciplinaridade	Verificação de indícios de articulação do componente curricular com outras disciplinas do curso e com práticas pedagógicas inclusivas.
Referencial normativo	Diálogo com a legislação	Identificação de referências explícitas às Diretrizes Curriculares Nacionais, à Política Nacional de Educação Especial e a outros dispositivos legais.
Bibliografia indicada	Atualidade e coerência teórica	Análise das referências bibliográficas recomendadas, considerando sua atualidade, diversidade teórica e alinhamento com a perspectiva da educação inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Dando continuidade à sistematização dos dados coletados e em articulação com os critérios analíticos anteriormente apresentados, a terceira etapa da coleta de dados possibilitou a elaboração do Quadro 5 com a finalidade de explicitar as modalidades de oferta dos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais da região Sudeste do Brasil no ano de 2024.

A identificação das modalidades – presencial, a distância (EAD) ou híbrida – constitui um elemento relevante para a compreensão do contexto formativo no qual o componente curricular Educação Especial está inserido, uma vez que as diferentes formas de organização do ensino podem influenciar tanto a estrutura curricular quanto às estratégias pedagógicas adotadas na formação inicial de pedagogos/as. Assim, o quadro a seguir (Quadro 5) apresenta, de forma sintética e organizada, as modalidades ofertadas pelas instituições investigadas, contribuindo para a contextualização do universo da pesquisa e subsidiando as análises posteriores.

Quadro 5 – Modalidade oferecida nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil em 2024

Estado	Universidades Federais	Modalidade oferecida Presencial/EAD	
Minas Gerais	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Presencial	-
	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Não oferece.	
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Presencial	EAD
	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Presencial	-
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Presencial	EAD
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Presencial	EAD
	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	Presencial	-
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Presencial	EAD
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Presencial	-
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Presencial	EAD
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Presencial	EAD
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Presencial	EAD
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Presencial	-
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Presencial	-
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Presencial	-
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Presencial	EAD
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Presencial	-
	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Não oferece.	
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Presencial	-

Fonte: elaborado¹¹ pela autora (2026).

¹¹ A coleta de dados acerca da oferta do Curso de Pedagogia foi realizada por meio de pesquisas nos endereços eletrônicos das Instituições analisadas. O levantamento ocorreu no segundo semestre de 2024, sendo consideradas as informações disponíveis nesse período.

A partir dos dados apresentados no Quadro 5, observa-se que a modalidade presencial permanece como predominante na oferta dos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais da região Sudeste do Brasil em 2024, evidenciando a centralidade dessa modalidade na formação inicial de pedagogos/as. Verifica-se, contudo, que algumas instituições também oferecem o curso na modalidade a distância (EAD), ampliando o acesso à formação docente e diversificando as possibilidades de organização curricular.

Destaca-se, ainda, que duas universidades – a UNIFEI e a UFABC — não ofertam nenhuma modalidade do curso, o que impacta a composição do universo analisado. Esse panorama possibilita compreender a diversidade de modalidades de formação existentes na região e constitui um elemento relevante para a análise subsequente dos PPCs, uma vez que a modalidade de oferta pode influenciar a estrutura curricular, a organização das disciplinas e as formas de inserção do componente curricular Educação Especial na formação docente.

A quarta etapa da pesquisa procedeu-se a um mapeamento sistemático do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. Essa etapa teve como finalidade identificar, de forma criteriosa e analítica, a presença, a configuração e o lugar ocupado pela disciplina nos currículos, considerando sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Nesse momento, foram analisados os PPCs, as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas relacionadas à Educação Especial, buscando compreender como essa temática é abordada no processo formativo. A análise contemplou aspectos como a carga horária, o caráter obrigatório ou optativo, a denominação da disciplina e sua integração com outras áreas do conhecimento, bem como sua inserção no conjunto das propostas formativas do curso.

Ademais, investigou-se se o componente curricular é abordado de forma interdisciplinar e articulada às práticas de formação docente voltadas ao trabalho com a inclusão escolar, conforme preconiza a legislação educacional vigente, conforme apresentado no quadro a seguir (Quadro 6).

Quadro 6 – Mapeamento das disciplinas relacionadas à Educação Especial nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil no contexto atual

Instituição	Campus	Modalidade	Componente curricular	Etapa do curso	Natureza	Carga horária
UNIFAL	Alfenas/MG	Presencial	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	4º período	Obrigatória	60h teórica + 30h prática
	Alfenas/MG	Presencial	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	5º período	Obrigatória	60h teórica + 30h prática
	Alfenas/MG	Presencial	LIBRAS	6º período	Obrigatória	30h teórica
UNIFEI	Itajubá/MG	—	Não oferta curso de Pedagogia	—	—	—
UFJF	Juiz de Fora/MG	Presencial	LIBRAS	1º período	Obrigatória	60h teórica + 30h prática
	Juiz de Fora/MG	Presencial	Educação e Diversidade I	1º período	Obrigatória	60h teórica + 30h prática
	Juiz de Fora/MG	EAD	Educação e Diversidade	4º período	Obrigatória	60h teórica
	Juiz de Fora/MG	EAD	LIBRAS	6º período	Obrigatória	60h teórica
UFLA	Lavras/MG	Presencial	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	3º período	Obrigatória	60h teórica + 15h prática
	Lavras/MG	Presencial	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4º período	Obrigatória	60h teórica + 15h prática
	Lavras/MG	EAD	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	3º período	Obrigatória	60h teórica + 15h prática
	Lavras/MG	EAD	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4º período	Obrigatória	45h teórica + 30h prática
UFMG	Belo Horizonte/MG	Presencial	Fundamentos da Educação Inclusiva	5º período	Obrigatória	60h teórica
	Belo Horizonte/MG	Presencial	Fundamentos de LIBRAS	7º período	Obrigatória	60h teórica
	Belo Horizonte/MG	EAD	LIBRAS	7º período	Obrigatória	—
UFOP	Ouro Preto/MG	Presencial	Inclusão em Educação e Educação Especial	7º período	Obrigatória	72h teórica
	Ouro Preto/MG	EAD	Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão	7º período	Obrigatória	72h teórica
	Ouro Preto/MG	EAD	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	8º período	Obrigatória	72h teórica
UFSJ	São João del-Rei/MG	Presencial	Educação Inclusiva	2º período	Obrigatória	72h teórica
	São João del-Rei/MG	Presencial	LIBRAS	7º período	Obrigatória	36h teórica + 36h prática
UFTM	Uberaba/MG	EAD	Educação Inclusiva	6º semestre	Obrigatória	75h teórica
	Uberaba/MG	EAD	LIBRAS	7º semestre	Obrigatória	75h teórica
UFU	Uberlândia/MG	Presencial	Educação Especial	4º ano	Obrigatória	90h teórica
	Uberlândia/MG	Presencial	LIBRAS	4º ano	Obrigatória	30h teórica + 30h prática
	Uberlândia/MG	EAD	Educação Especial	7º período	Obrigatória	60h teórica
	Uberlândia/MG	Presencial	Tecnologia Assistiva e AEE	—	Obrigatória	30h teórica
	Ituiutaba/MG	Presencial	Aprendizagem e Educação Inclusiva	6º período	Obrigatória	60h teórica

Continuação do quadro 6

Instituição	Campus	Modalidade	Componente curricular	Etapa do curso	Natureza	Carga horária
UFV	Viçosa/MG	Presencial	LIBRAS e Letramento Visual de Surdos	4º período	Obrigatória	30h teórica + 30h prática
	Viçosa/MG	Presencial	Educação Especial	6º período	Obrigatória	60h teórica
	Viçosa/MG	Presencial	Estágio Supervisionado em Educação Especial/Inclusiva	7º período	Obrigatória	120h teórica/prática
UFVJM	Diamantina/MG	Presencial	Educação Inclusiva e Especial	7º período	Obrigatória	75h teórica
	Diamantina/MG	Presencial	LIBRAS	8º período	Obrigatória	60h teórica
	Teófilo Otoni/MG	EAD	Educação e Inclusão	3º período	Obrigatória	60h teórica
	Teófilo Otoni/MG	EAD	Português como Segunda Língua para Surdos	5º período	Obrigatória	45h teórica + 15h prática
	Teófilo Otoni/MG	EAD	LIBRAS	7º período	Obrigatória	45h teórica + 15h prática
UNIRIO	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	Educação Especial	4º período	Obrigatória	60h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	Educação Surdez I	—	Obrigatória	30h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	LIBRAS	9º período	Obrigatória	60h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	Educação Surdez II	—	Obrigatória	30h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	EAD	Educação Especial	1º período	Obrigatória	60h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	EAD	Tópicos de Educação Especial	—	Obrigatória	60h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	EAD	LIBRAS	8º período	Obrigatória	60h teórica
UFRJ	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	Fundamentos da Educação Especial	4º período	Obrigatória	60h teórica
	Rio de Janeiro/RJ	Presencial	Inclusão em Educação	—	Obrigatória	45h teórica
UFF	Niterói/RJ	Presencial	Fundamentos da Educação Especial I	5º período	Obrigatória	40h teórica + 20h prática
	Niterói/RJ	Presencial	Tópicos em Educação Especial e Inclusiva	—	Obrigatória	30h prática
	Niterói/RJ	Presencial	LIBRAS I	8º período	Obrigatória	10h teórica + 20h prática
	Niterói/RJ	Presencial	Tópicos Especiais em Educação Especial	—	Obrigatória	60h teórica
UFRRJ	Seropédica/RJ	Presencial	LIBRAS	3º período	Obrigatória	30h teórica
	Seropédica/RJ	Presencial	Educação Especial	8º período	Obrigatória	60h teórica
UFSCar	São Carlos/SP	Presencial	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	5º período	Obrigatória	60h teórica
	São Carlos/SP	Presencial	Práticas Inclusivas e Ensino de Libras	7º período	Obrigatória	60h teórica
	Sorocaba/SP	EAD	Escola e Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial	2º período	Obrigatória	60h teórica
	Sorocaba/SP	EAD	Introdução à LIBRAS	4º período	Obrigatória	60h teórica
UNIFESP	Guarulhos/SP	Presencial	Educação Bilingue: Libras/Língua Portuguesa	7º período	Obrigatória	75h teórica
UFABC	Santo André/SP	—	Não oferta curso de Pedagogia	—	—	—

Continuação do quadro 6

Instituição	Campus	Modalidade	Componente curricular	Etapa do curso	Natureza	Carga horária
UFES	Vitória/ES	Presencial	Introdução à Educação Especial	3º período	Obrigatória	75h teórica
	Vitória/ES	Presencial	Público-alvo da Educação Especial na Educação Básica	—	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	Presencial	Fundamentos de LIBRAS	8º período	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	Presencial	Educação Especial: Inclusão e Práticas Curriculares	—	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	Presencial	Educação Especial: Processos de Ensino-Aprendizagem e AEE	—	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	Presencial	Educação, Diferença e Inclusão	—	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	EAD	Fundamentos de LIBRAS	4º período	Obrigatória	60h teórica
	Vitória/ES	EAD	Educação, Diversidade e Cidadania	7º período	Obrigatória	60h teórica

Fonte: elaborado¹² pela autora (2026).

A análise dos dados sistematizados no Quadro 6 evidencia um cenário heterogêneo no que se refere à inserção, à denominação e à organização da disciplina Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. De modo geral, observa-se que, embora a maioria das instituições investigadas contemple conteúdos relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva em seus currículos, essa presença se manifesta de formas distintas, tanto no que diz respeito à nomenclatura das disciplinas quanto à carga horária, ao momento de oferta no curso e à articulação com práticas formativas.

Um primeiro aspecto relevante refere-se à diversidade de denominações atribuídas às disciplinas, como Educação Especial, Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação e Diversidade, Inclusão em Educação, entre outras. Essa variedade sugere diferentes compreensões conceituais acerca da relação entre Educação Especial e educação inclusiva, indicando, em alguns casos, uma abordagem mais ampla da inclusão, enquanto, em outros, uma focalização mais específica no público da Educação Especial. Tal diversidade, embora possa enriquecer o debate formativo, também pode indicar ausência de uniformidade conceitual na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

¹² A coleta de dados acerca da oferta das disciplinas Educação Especial foi realizada por meio de pesquisas nos endereços eletrônicos das Instituições analisadas. O levantamento ocorreu em janeiro de 2025, sendo consideradas as informações disponíveis.

No que se refere ao caráter das disciplinas, constata-se que, nas instituições analisadas, as disciplinas relacionadas à Educação Especial são, em sua maioria, ofertadas como disciplinas obrigatórias nos currículos dos cursos de Pedagogia. Tal configuração evidencia uma escolha institucional que dialoga com as orientações das diretrizes nacionais para a formação docente, ainda que essas normativas não estabeleçam a obrigatoriedade legal desse componente. Entretanto, a presença da disciplina no currículo, por si só, não garante uma formação consistente, sobretudo quando associada a cargas horárias reduzidas ou concentradas em períodos específicos do curso.

Observa-se, ainda, que a carga horária varia significativamente entre as instituições, oscilando entre 40h e 120h, com predominância de disciplinas de natureza teórica e, em menor número, componentes que buscam articular teoria e prática. Outro elemento que merece destaque diz respeito ao momento de oferta das disciplinas ao longo do curso. Em muitas universidades, os componentes relacionados à Educação Especial são ofertados nos períodos intermediários ou finais da graduação, o que pode limitar a articulação desses conhecimentos com outras disciplinas e com os estágios curriculares supervisionados.

Por outro lado, algumas instituições, como a UFJF – modalidade presencial – e a UFES, apresentam disciplinas introdutórias nos períodos iniciais, o que favorece uma compreensão mais precoce da diversidade e da inclusão como princípios estruturantes da formação docente. A presença do componente curricular da disciplina Língua Brasileira de Sinais¹³ (LIBRAS) merece atenção especial. Embora atenda a uma exigência legal específica, demanda atenção quanto à sua organização e integração nos currículos.

Observa-se que, muitas vezes, sua centralidade ocorre de forma desvinculada de uma abordagem mais ampla da Educação Especial, o que pode contribuir para uma compreensão restrita da inclusão, associando-a predominantemente à surdez. Em algumas universidades, a Educação Especial apresenta-se de modo fragmentado, distribuída em disciplinas isoladas, sem evidências consistentes de articulação interdisciplinar ou de integração com práticas pedagógicas inclusivas.

¹³ Faz-se necessário justificar aqui a escolha de não aprofundar a análise dessa temática na presente pesquisa, considerando a LIBRAS como campo do saber de uma licenciatura específica que valoriza sua complexidade enquanto língua e cultura, e não apenas como um conteúdo ou ferramenta educacional inserida em disciplinas gerais.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em razão de sua rica natureza linguística e cultural, constitui um dos principais instrumentos de expressão e comunicação da comunidade surda no Brasil. Ressalta-se, ainda, sua crescente inserção no contexto educacional, tanto como disciplina obrigatória na formação de professores quanto como ferramenta essencial para a inclusão de estudantes surdos. Para Quadros (2004, p. 12), “a Língua de Sinais Brasileira, por sua natureza visual e espacial, constitui-se como importante instrumento de expressão, identidade e cultura para a comunidade surda”. A LIBRAS, reconhecida como segunda língua oficial do Brasil pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas, promovendo sua inclusão social, educacional e cultural. Sendo assim,

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 23).

Continuando a análise, destaca-se, positivamente, o caso de instituições como a UFV e a UFES, que apresentam um conjunto mais robusto e diversificado de disciplinas relacionadas à Educação Especial, incluindo componentes voltados ao AEE, processos de ensino-aprendizagem, avaliação e organização escolar. A presença de estágios ou práticas supervisionadas específicas nessa área, como observado na UFV, sinaliza uma maior preocupação com a articulação entre teoria e prática, elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Por outro lado, a ausência do curso de Pedagogia em universidades como a UNIFEI e a UFABC evidencia lacunas na oferta dessa formação em instituições federais da região, o que impacta o acesso à formação docente pública e gratuita.

Além disso, em algumas universidades, observa-se a inexistência da modalidade EAD para o curso de Pedagogia, enquanto em outras essa modalidade apresenta organização curricular distinta da presencial, o que levanta questionamentos acerca da equivalência formativa entre as modalidades no que se refere à Educação Especial. De modo geral, os resultados do Quadro 6 indicam que, embora haja avanços significativos na inserção da Educação Especial nos currículos

dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Sudeste, persistem desafios relacionados à fragmentação curricular, à carga horária insuficiente e à limitada articulação interdisciplinar. Essas fragilidades podem comprometer a formação de pedagogos/as para atuar de forma crítica e competente em contextos educacionais inclusivos, reforçando a necessidade de repensar o lugar do componente curricular Educação Especial na formação inicial docente.

Assim, a análise realizada evidencia que a efetivação de uma educação inclusiva, conforme preconizado pelas políticas públicas, depende não apenas da presença formal de disciplinas nos currículos, mas da qualidade, da abrangência e da intencionalidade formativa com que a Educação Especial é concebida e operacionalizada nos cursos de Pedagogia. Esses achados reforçam a importância de uma formação docente que trate a inclusão como eixo estruturante do currículo, e não como conteúdo periférico ou complementar.

Em continuidade ao mapeamento realizado na etapa anterior, que possibilitou identificar a presença e a configuração do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, avança-se, nesta quinta etapa, para uma sistematização mais específica dos dados coletados. O Quadro 7, apresentado a seguir, sintetiza os resultados da análise documental dos PPC dos cursos de Pedagogia das dezenove Universidades Federais da região Sudeste, evidenciando que apenas doze instituições apresentam, de forma clara e objetiva, o componente curricular Educação Especial em suas grades curriculares, considerando explicitamente sua denominação.

Essa sistematização permite aprofundar a compreensão acerca da visibilidade institucional atribuída à Educação Especial nos currículos analisados, constituindo um passo fundamental para a análise interpretativa subsequente sobre o lugar e a importância desse componente na formação inicial dos pedagogos.

Quadro 7 – Levantamento Disciplinas denominadas “Educação Especial” nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil

Instituição	Modalidade	Componente curricular	Etapa do curso	Natureza
UFOP	Presencial	Inclusão em Educação e Educação Especial	7º período	Obrigatória
UFU	Presencial	Educação Especial	4º ano	Obrigatória
	EAD	Educação Especial	7º período	Obrigatória
UFV	Presencial	Educação Especial	6º período	Obrigatória

UFTM	Presencial	Educação Especial	3º ano	Obrigatória
UFVJM	Presencial	Educação Inclusiva e Especial	7º período	Obrigatória
UNIRIO	Presencial	Educação Especial	4º período	Obrigatória
	EAD	Educação Especial	1º período	Obrigatória
UFF	Presencial	Educação Especial I	5º período	Obrigatória
	Presencial	Educação Especial e Inclusiva I	4º período	Obrigatória
UFRJ	Presencial	Fundamentos da Educação Especial	4º período	Obrigatória
UFRRJ	Presencial	Educação Especial	8º período	Obrigatória
	Presencial	Educação Especial	6º período	Obrigatória
UFSCar	Presencial	Educação Especial	4º período	Obrigatória
	EAD	Fundamentos da Educação Especial	5º período	Obrigatória
	EAD	Escola e Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial	2º período	Obrigatória
UNIFESP	Presencial	Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva da Educação Inclusiva	2º período	Obrigatória
UFES	Presencial	Introdução à Educação Especial	3º período	Obrigatória
	Presencial	Educação Especial	3º período	Obrigatória

Fonte: elaborado¹⁴ pela autora (2026).

Os dados sistematizados no Quadro 7 evidenciam que, dentre as Universidades Federais da região Sudeste do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia, um conjunto significativo de instituições contempla explicitamente o componente curricular Educação Especial em seus currículos, com denominação clara e caráter obrigatório. Esse achado representa um avanço relevante no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), ao reconhecer a Educação Especial como dimensão constitutiva da formação inicial dos pedagogos.

Observa-se que em todas as instituições listadas no quadro, o componente é ofertado como natureza obrigatório, tanto na modalidade presencial quanto, quando existente, na modalidade EAD. Tal característica sinaliza o reconhecimento institucional da importância da Educação Especial na formação docente, afastando-a

¹⁴ A coleta de dados sobre a oferta do Componente Curricular Educação Especial foi realizada por meio de pesquisas nos endereços eletrônicos das Instituições analisadas. O levantamento ocorreu em janeiro de 2025, sendo consideradas as informações disponíveis.

de uma condição periférica ou meramente optativa. No entanto, embora a obrigatoriedade represente um passo importante, ela não elimina, por si só, a necessidade de analisar a qualidade formativa, o conteúdo abordado e o lugar ocupado pela disciplina no currículo, aspectos essenciais para compreender suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva.

No que se refere à denominação das disciplinas, percebe-se a coexistência de diferentes nomenclaturas, como Educação Especial, Fundamentos da Educação Especial, Educação Inclusiva e Especial e Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa diversidade revela distintas abordagens conceituais e pedagógicas adotadas pelas instituições, algumas enfatizando a Educação Especial como campo específico, outras buscando articular explicitamente essa área à perspectiva da inclusão.

Tal variação pode ser interpretada como reflexo das diferentes concepções de inclusão que permeiam os currículos, indicando, ao mesmo tempo, avanços e desafios na consolidação de uma compreensão mais integrada entre Educação Especial e educação inclusiva. Outro aspecto relevante diz respeito ao momento de oferta do componente ao longo do curso. Fica evidente, no Quadro 7, que a disciplina Educação Especial é ofertada em diferentes etapas da formação, variando entre os períodos iniciais, intermediários e finais da graduação.

Em instituições como a UNIFESP, UFES e UNIRIO (modalidade EAD), a oferta ocorre nos períodos iniciais, o que pode favorecer uma compreensão precoce da diversidade e da inclusão como princípios estruturantes da prática pedagógica. Por outro lado, em universidades como a UFRRJ e a UFOP, a disciplina aparece nos períodos finais, o que pode restringir sua articulação com outras disciplinas e com os estágios curriculares, limitando a transversalidade da temática ao longo do curso.

A presença do componente, tanto na modalidade presencial quanto na EAD, em instituições como UFU, UNIRIO e UFSCar, indica uma ampliação do alcance da formação em Educação Especial. Contudo, a oferta em diferentes modalidades suscita questionamentos acerca da equivalência formativa entre elas, especialmente no que se refere às possibilidades de articulação entre teoria e prática, elemento central para a formação de professores/as que atuarão em contextos educacionais inclusivos.

Destaca-se ainda que, apesar de o Quadro 7 indicar a presença explícita da Educação Especial como componente curricular de natureza obrigatório, nem todas

as instituições apresentam, nesse nível de análise, informações detalhadas sobre carga horária, práticas pedagógicas associadas ou integração com outras disciplinas. Esse dado reforça a necessidade de aprofundar a análise dos PPC, de modo a compreender se a presença formal da disciplina se traduz em uma formação consistente e alinhada às demandas contemporâneas da inclusão escolar. De modo geral, os resultados evidenciam que a Educação Especial ocupa um lugar reconhecido e institucionalizado nos currículos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste, ao menos no plano normativo e formal.

Entretanto, a diversidade de denominações, a variação no momento de oferta e as diferenças entre modalidades apontam para a existência de arranjos curriculares distintos, que podem impactar de maneira desigual a formação de pedagogos/as. Assim, embora observe-se um avanço significativo no cumprimento das diretrizes legais, os dados do Quadro 7 indicam que a efetivação de uma educação inclusiva depende não apenas da presença explícita do componente curricular Educação Especial, mas da forma como ele é concebido, organizado e articulado no conjunto do currículo formativo.

Essa análise reforça a importância de compreender a Educação Especial como um eixo estruturante da formação inicial do pedagogo, e não como um componente isolado, destacando a necessidade de currículos que promovam articulação contínua entre teoria, prática e políticas públicas, em consonância com o objetivo maior de garantir o direito à educação para todos.

Prosseguindo com a organização e a análise do lugar ocupado pelo componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil, apresenta-se, na sexta etapa, os dados do Quadro 8, que reúne as instituições que não ofertam de forma explícita esse componente em seus currículos. A sistematização desses dados permite evidenciar lacunas e fragilidades na organização curricular, bem como problematizar os limites do atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no que se refere à formação docente voltada à educação inclusiva.

Ao explicitar a ausência nominal do componente Educação Especial, o quadro contribui para a compreensão das diferentes formas de incorporação – ou silenciamento – dessa temática nos currículos analisados, constituindo um elemento fundamental para a análise crítica das implicações dessa ausência na formação inicial dos pedagogos.

Quadro 8 – Universidades Federais do Sudeste do Brasil que não oferecem o componente curricular Educação Especial de forma explícita nos currículos do curso de Pedagogia

Instituição	Campus	Modalidade	Componentes curriculares relacionados	Etapa do curso	Natureza
UNIFAL	Alfenas/MG	Presencial	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	4º período	Obrigatória
	Alfenas/MG	Presencial	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	5º período	Obrigatória
UNIFEI	Itajubá/MG	—	Não oferta	—	—
UFJF	Juiz de Fora/MG	Presencial	Educação e Diversidade I	1º período	Obrigatória
	Juiz de Fora/MG	EAD	Educação e Diversidade	4º período	Obrigatória
	Lavras/MG	EAD	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	3º período	Obrigatória
UFMG	Belo Horizonte/MG	Presencial	Fundamentos da Educação Inclusiva	5º período	Obrigatória
UFTM	Uberaba/MG	EAD	Educação Inclusiva	6º período	Obrigatória
UFABC	Santo André/SP	—	Não oferta o curso de Pedagogia	—	—

Fonte: elaborado¹⁵ pela autora (2026).

Ressalta-se que a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não foi considerada na composição deste quadro, uma vez que sua presença nos currículos dos cursos de Pedagogia decorre de exigência legal específica, não configurando, por si só, a oferta do componente curricular Educação Especial. Embora contribua para a formação na perspectiva inclusiva, sua obrigatoriedade normativa pode induzir à interpretação de que há atendimento explícito à Educação Especial, quando esse campo nem sempre se encontra contemplado de forma sistemática e estruturada nos currículos. Desse modo, sua não inclusão neste quadro busca assegurar maior precisão analítica, evidenciando as instituições que, de fato, não apresentam componentes curriculares explicitamente vinculados à Educação Especial.

¹⁵ Elaborado pela autora a partir da análise dos PPC dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil. O levantamento ocorreu em janeiro de 2025, sendo consideradas as informações disponíveis.

Como já citado anteriormente, entre as instituições analisadas, duas instituições não ofertam o curso de Pedagogia, a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), localizada em Itajubá/MG, e a Universidade Federal do ABC (UFABC), situada em Santo André/SP. Tal constatação é relevante para a compreensão do universo investigado, na medida em que delimita o conjunto de instituições efetivamente consideradas na análise dos currículos de formação inicial dos pedagogos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ressaltar que a não observância das diretrizes que orientam a inserção do componente curricular Educação Especial nos cursos de Pedagogia pode resultar em uma formação docente fragmentada, na qual os conhecimentos relacionados à inclusão escolar são abordados de forma pontual, optativa ou superficial. Essa fragilidade compromete a construção de práticas pedagógicas consistentes e coerentes com as demandas da educação inclusiva, impactando diretamente a atuação profissional dos futuros pedagogos no cotidiano escolar.

Por outro lado, a inserção do componente curricular Educação Especial nos currículos de Pedagogia, conforme apresentado no quadro 7, pode ser compreendida como um avanço na formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Tal inserção favorece o acesso a fundamentos teóricos e à construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, além de contribuir para a reflexão crítica sobre as políticas públicas e para a compreensão das necessidades dos/as estudantes público da Educação Especial.

Essa perspectiva é reforçada ao se considerar que a formação inicial de professores deve assumir a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica, e não como um desafio periférico, conforme argumenta Mantoan (2003). Do mesmo modo, Prieto (2006) destaca que a consolidação de sistemas educacionais inclusivos depende de uma formação que articule conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Nessa direção, Kassir (2011) evidencia que a constituição da Educação Especial como campo de conhecimento implica disputas históricas e políticas, o que exige, na formação docente, uma abordagem crítica que ultrapasse perspectivas meramente técnicas ou instrumentais. Ademais, essa compreensão encontra respaldo em marcos normativos anteriores, como a Portaria nº 1.793/1994, que já

indicava a necessidade de incorporação de conteúdos relativos à Educação Especial na formação inicial de professores, reforçando o caráter histórico dessa demanda.

5 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPCs DA UFRRJ, UFSCAR, UFU E UFES A PARTIR DO PARECER CNE/CP Nº 5/2005 E DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006

Esta seção tem como objetivo analisar as configurações curriculares do componente Educação Especial nos cursos de Pedagogia das universidades federais da Região Sudeste do Brasil. Para tanto, toma-se como recorte empírico os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A seleção dessas quatro instituições não ocorreu de forma aleatória, mas fundamentou-se em critérios intencionais, diretamente articulados aos objetivos da pesquisa e às possibilidades de aprofundamento analítico no contexto do mestrado.

Essas universidades foram selecionadas por representarem, cada uma, um Estado da região Sudeste, possibilitando uma análise comparativa que contempla diferentes contextos institucionais, trajetórias históricas e arranjos curriculares, sem perder de vista a coerência regional da investigação. Além disso, são instituições que ofertam explicitamente o componente curricular Educação Especial em seus cursos de Pedagogia, o que permite examinar, de maneira aprofundada, como esse componente é concebido, organizado e articulado à formação inicial de pedagogos/as. Tal recorte responde, ainda, à necessidade de viabilidade temporal da pesquisa, garantindo rigor analítico sem comprometer a densidade interpretativa exigida em uma dissertação de mestrado.

A análise dos PPCs dessas instituições fundamenta-se nos marcos normativos estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, documentos que consolidam a Educação Especial como dimensão constitutiva da formação inicial no curso de Pedagogia e reafirmam o papel do pedagogo como professor da Educação Básica, responsável por atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade. Esses referenciais legais constituem o eixo estruturante da leitura documental realizada, permitindo avaliar em que medida as propostas curriculares analisadas dialogam com os princípios da educação inclusiva e com as exigências legais que orientam a formação docente no Brasil.

Para tanto, foram mobilizados critérios analíticos que possibilitam uma leitura crítica e sistematizada dos PPC, a saber: (i) o conteúdo das disciplinas relacionadas à Educação Especial, considerando ementas, objetivos e bibliografias; (ii) o lugar curricular ocupado pelo componente, observando sua inserção na matriz do curso e o momento em que é ofertado ao longo da formação; (iii) a carga horária, enquanto indicador da centralidade atribuída à temática; (iv) a concepção de Educação Especial e de educação inclusiva expressa nos documentos, explícita ou implicitamente; e (v) a articulação com a legislação educacional vigente, especialmente no que se refere às DCN e às políticas públicas de inclusão.

A partir desses critérios, busca-se responder aos objetivos da pesquisa ao analisar como o componente curricular Educação Especial tem sido incorporado nos currículos de Pedagogia e quais implicações essa organização curricular apresenta para a efetivação de uma educação inclusiva na prática docente. Ao evidenciar convergências, limites e especificidades nas propostas analisadas, a investigação contribui para compreender se a presença do componente curricular traduz-se em uma formação docente consistente ou se permanece restrita ao cumprimento formal das exigências normativas.

Dessa forma, a análise dos PPC da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES não se limita à descrição dos documentos, mas constitui um exercício interpretativo que articula legislação, currículo e formação docente, permitindo avançar na reflexão acerca do papel da Educação Especial na formação inicial dos pedagogos. Como desdobramento desta seção, propõe-se a construção de um quadro comparativo que sistematize os critérios examinados e contribua para o desfecho interpretativo da dissertação, articulando os achados empíricos às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho.

5.1 A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRRJ

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), versão 2023, permite compreender como a Educação Especial se insere na formação inicial de pedagogos/as, considerando aspectos como denominação do componente curricular,

carga horária, lugar na matriz curricular, concepção teórica e alinhamento à legislação vigente

5.1.1 A inserção curricular e o lugar ocupado pela Educação Especial

No PPC da UFRRJ, a Educação Especial aparece de forma explícita e obrigatória na matriz curricular, por meio do componente denominado “Educação Especial”, ofertado no 8º período do curso presencial, com carga horária de 60 horas teóricas. A localização desse componente no final do curso indica que o debate sobre Educação Especial é mobilizado em uma etapa mais avançada da formação, quando os/as estudantes já percorreram disciplinas de fundamentos educacionais, políticas públicas, diversidade e práticas pedagógicas.

Esse posicionamento curricular sugere que a Educação Especial é compreendida como um campo que demanda articulação com saberes pedagógicos previamente construídos, embora, por outro lado, levante questionamentos quanto à pouca antecipação do tema ao longo do percurso formativo, o que pode limitar a transversalidade da perspectiva inclusiva nas demais disciplinas do curso.

Esse PPC apresenta a disciplina Educação Especial como componente curricular obrigatório, explicitando objetivos e conteúdos voltados à compreensão histórica, política e pedagógica do campo, bem como às práticas educacionais inclusivas. Conforme descrito no documento:

A disciplina Educação Especial tem como objetivo possibilitar ao licenciando em Pedagogia a compreensão dos fundamentos históricos, políticos e legais da Educação Especial no Brasil, bem como das concepções contemporâneas de deficiência, inclusão e diversidade. Busca-se analisar criticamente as políticas públicas de Educação Especial e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico na escola regular, considerando os diferentes sujeitos e contextos educacionais (UFRRJ, 2023, p. 87).

Essa definição evidencia que a disciplina propõe-se a ultrapassar uma abordagem meramente técnica, articulando o debate conceitual da Educação Especial às políticas públicas e às práticas pedagógicas no contexto da escola regular, o que dialoga diretamente com o objetivo geral desta pesquisa, ao investigar as implicações do componente curricular para a efetivação de uma educação inclusiva.

5.1.2 Articulação com outros componentes curriculares

Além da disciplina específica de Educação Especial, o PPC prevê a oferta obrigatória de LIBRAS no 3º período, com carga horária de 30 horas teóricas, atendendo ao disposto no Decreto nº 5.626/2005. Essa antecipação da LIBRAS no currículo contribui para introduzir, ainda que de forma inicial, discussões relacionadas à surdez, à linguagem e à acessibilidade comunicacional. Entretanto, a análise do conjunto da matriz curricular evidencia que os conteúdos relacionados à Educação Especial não aparecem de forma sistemática e transversalizada em outros componentes, de modo a permanecerem concentrados em disciplinas específicas.

Isso indica uma organização curricular que, embora cumpra a exigência legal da obrigatoriedade, ainda apresenta limites no que se refere à integração da perspectiva inclusiva ao longo de todo o processo formativo. No que se refere à concepção de Educação Especial e inclusão expressa no PPC, o documento da UFRRJ evidencia uma compreensão alinhada aos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos, conforme explicitado na ementa da disciplina:

A Educação Especial é compreendida como modalidade transversal da educação, destinada a garantir o direito à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, mediante a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais (UFRRJ, 2023, p. 88).

Essa concepção aproxima-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e reforça o entendimento de que a inclusão não se restringe à matrícula, mas envolve transformações estruturais no currículo, nas práticas pedagógicas e na organização escolar.

5.1.3 Concepção de Educação Especial e inclusão presente no PPC

Do ponto de vista conceitual, o PPC da UFRRJ ancora-se em princípios fortemente vinculados à educação popular, à justiça social e ao respeito às diferenças, assumindo uma postura crítica frente às desigualdades educacionais e sociais. O documento enfatiza a formação dos pedagogos comprometidos com práticas

educativas inclusivas, sensíveis às múltiplas formas de exclusão – sociais, étnico-raciais, culturais e físicas – e alinhadas aos direitos humanos.

Embora o PPC não apresente, de forma detalhada, na ementa da disciplina Educação Especial, uma definição explícita do conceito adotado, o conjunto do documento indica uma aproximação com a perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com os princípios da Constituição Federal de 1988. Tal concepção manifesta-se de modo transversal ao longo do texto, especialmente quando o curso explicita o compromisso com a superação de todas as formas de discriminação e exclusão no espaço educativo.

5.1.4 Alinhamento com os documentos normativos

No que se refere ao marco legal, o PPC da UFRRJ demonstra consonância com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao assegurar a presença obrigatória da Educação Especial na formação inicial do pedagogo. O curso reconhece o pedagogo como professor da Educação Básica e como profissional que deve estar preparado para atuar em contextos educacionais diversos, incluindo aqueles que envolvem estudantes público da Educação Especial.

Todavia, a concentração da disciplina no último período pode ser interpretada como um cumprimento formal da normativa, ainda pouco explorado em termos de uma abordagem curricular mais integrada e contínua. Tal aspecto será relevante na análise comparativa com os PPC da UFSCar, UFU e UFES, especialmente no que diz respeito à distribuição da carga horária e ao lugar ocupado pela Educação Especial ao longo do curso.

5.1.5 Articulação com a legislação educacional

O PPC também explicita o diálogo da disciplina com os marcos normativos que orientam a formação docente, reconhecendo a obrigatoriedade da Educação Especial nos cursos de Pedagogia, conforme as DCN:

A inserção da disciplina Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, conforme o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, reafirmando o compromisso da formação inicial do pedagogo com a atuação em contextos educacionais inclusivos e com a garantia do direito à educação para todos (UFRRJ, 2023, p. 89).

Essa explicitação normativa reforça que o componente curricular não está inserido apenas como cumprimento formal da legislação, mas como parte constitutiva do projeto formativo do curso, ainda que, como discutido anteriormente, sua concentração em um período específico do currículo possa limitar sua transversalidade.

Em síntese, o PPC da UFRRJ atende à exigência legal de inclusão do componente curricular Educação Especial, reconhece a importância da inclusão no discurso formativo e institucional, centraliza a Educação Especial em um momento específico do curso, o que pode fragilizar sua articulação com a formação pedagógica como um todo, apresenta uma concepção alinhada aos direitos humanos e à justiça social, ainda que pouco explicitada nos componentes curriculares. Esses elementos indicam avanços no reconhecimento da Educação Especial como parte constitutiva da formação docente, além de revelar tensões entre o cumprimento normativo e a efetiva transversalização da inclusão no currículo.

5.2 A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSCar

Esta subseção tem como objetivo analisar a presença da Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para tanto, examinam-se a denominação e o conteúdo do componente curricular, os objetivos formativos e a concepção de inclusão expressos no documento, bem como sua articulação com a legislação educacional vigente. A análise busca compreender de que modo a Educação Especial é concebida no currículo do curso e qual o lugar que ocupa na formação inicial de pedagogos/as, em diálogo com os pressupostos da educação inclusiva e com os objetivos mais amplos desta pesquisa.

5.2.1 Denominação e conteúdo do componente curricular

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, a Educação Especial aparece de forma explícita como componente curricular obrigatório, denominada “Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Educação Inclusiva”, integrando a área de Fundamentos da Educação. A ementa da disciplina evidencia uma abordagem que articula fundamentos teóricos, históricos e políticos da Educação Especial à perspectiva da inclusão escolar, conforme expresso no documento:

Estudo dos fundamentos históricos, filosóficos, políticos e sociais da Educação Especial. Análise das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Discussão das práticas pedagógicas inclusivas e das implicações dessas políticas para a organização do trabalho educativo na escola regular (UFSCar, 2017, p. 26).

Essa formulação indica que a Educação Especial é compreendida como um campo de conhecimento estruturante da formação docente, articulado às políticas públicas e às práticas escolares, em consonância com o paradigma da educação inclusiva.

5.2.2 Objetivos formativos e concepção de inclusão

O PPC da UFSCar explicita que a formação do/a pedagogo/a deve responder às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade, reconhecendo a necessidade de preparar profissionais capazes de atuar em contextos educacionais inclusivos. Nesse sentido, o documento afirma:

Com a universalização do acesso à escola, a sociedade brasileira passou a enfrentar o desafio de incorporar grupos sociais historicamente excluídos dos processos de escolarização. Nesse contexto, o curso de Pedagogia tem como compromisso formar profissionais capazes de identificar problemas educacionais relacionados à exclusão social e de propor alternativas pedagógicas que promovam a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento (UFSCar, 2017, p. 18).

Essa concepção reforça a Educação Especial como dimensão constitutiva da formação pedagógica, e não como um campo periférico ou meramente complementar, alinhando-se aos pressupostos das DCN do Curso de Pedagogia.

5.2.3 A articulação com a legislação educacional

O PPC da instituição explicita, de forma evidente, o respaldo legal que fundamenta a inserção da Educação Especial no currículo do curso, destacando a Resolução CNE/CP nº 1/2006 como marco estruturante da formação do pedagogo. Conforme o documento:

As concepções presentes neste Projeto Pedagógico derivam-se especialmente das legislações que orientam a formação de professores no Brasil, em especial a Lei nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, assegurando a formação para o trabalho docente em contextos educacionais diversos e inclusivos (UFSCar, 2017, p. 4).

Essa referência normativa reforça a obrigatoriedade do componente curricular Educação Especial e sua vinculação direta às exigências legais para a formação inicial dos pedagogos.

5.2.4 Análise crítica articulada aos objetivos da pesquisa

A análise do PPC da UFSCar evidencia que a Educação Especial ocupa um lugar curricular definido e legitimado, tanto do ponto de vista conceitual quanto normativo. A presença explícita do componente curricular de matriz obrigatório, com denominação clara, ementa consistente e articulação com as políticas de educação inclusiva, atende aos pressupostos estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, respondendo diretamente ao objetivo desta pesquisa de examinar a inserção da Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as.

Do ponto de vista da concepção, o PPC adota uma perspectiva alinhada ao paradigma dos direitos humanos, compreendendo a Educação Especial como modalidade transversal e como responsabilidade da escola regular. No entanto,

observa-se que a concentração da disciplina em um momento específico da matriz curricular pode limitar a transversalidade do debate ao longo do curso, o que suscita reflexões acerca da necessidade de maior articulação entre a Educação Especial e os demais componentes curriculares.

Assim, o caso da UFSCar revela um avanço significativo na institucionalização da Educação Especial nos currículos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que aponta desafios relacionados à ampliação e ao aprofundamento da temática ao longo de todo o percurso formativo, aspecto que será retomado na análise comparativa com os PPC da UFU e da UFES.

5.3 A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU

Nesta subseção, dedica-se à análise da Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), buscando compreender de que modo essa temática articula-se à concepção de formação docente e aos fundamentos que orientam o curso.

Para tanto, examinam-se a concepção de docência assumida pelo PPC, o lugar da Educação Especial no perfil do egresso e sua inserção na matriz curricular, considerando as determinações legais e o contexto histórico de elaboração do documento. A análise tem como objetivo identificar o espaço atribuído à Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as, bem como as concepções de inclusão e de direito à educação que perpassam o currículo.

5.3.1 Concepção de formação e fundamentos do curso

O PPC do Curso de Pedagogia da UFU assume explicitamente a docência como base da identidade do pedagogo, em consonância com o movimento nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia. Essa concepção aparece de forma estruturante no documento:

A docência, como base de formação do pedagogo, é aqui concebida como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental. Essa concepção de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade (UFU, 2006, p. 9–10).

Essa base epistemológica é fundamental para compreender como a Educação Especial se insere no currículo, não como um apêndice técnico, mas como parte do debate acerca do direito à educação, diversidade e justiça social.

5.3.2 Lugar da Educação Especial no perfil do/a egresso/a

O PPC da UFU explicita, de forma inequívoca, que a atuação junto às pessoas com deficiência integra o campo profissional do/a pedagogo/a, o que dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais: “O egresso deverá estar capacitado também a atuar com pessoas que possuem necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania” (Brasil, 2006, p. 12). Além disso, o documento reafirma que a Educação Especial não é compreendida como campo isolado, mas articulada à docência na Educação Básica:

Poderá atuar, também, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes do campo sócio-educacional (UFU, 2006, p. 14).

5.3.3 O componente curricular Educação Especial na matriz do curso

No que se refere à estrutura curricular, a “Educação Especial” aparece como componente curricular obrigatório, inserido no Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica, com carga horária definida de 90 horas teóricas. A localização desse componente no núcleo central do curso indica que a Educação Especial é compreendida como parte constitutiva da formação docente, e não apenas como conteúdo complementar ou optativo.

5.3.4 Análise crítica articulada aos objetivos da pesquisa

À luz dos objetivos desta dissertação, a análise do PPC da UFU permite destacar alguns elementos centrais, como: a convergência normativa: o PPC foi aprovado em 2005–2006, período imediatamente posterior ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 e em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o que explica a presença como obrigatória da Educação Especial na matriz curricular. Em relação ao lugar curricular estruturante: a disciplina Educação Especial integra o núcleo formativo central com carga horária significativa (90h), o que atende às exigências legais de formação para a diversidade.

Dentro da concepção de inclusão: embora o PPC utilize a terminologia “necessidades especiais”, característica do período histórico, o documento evidencia uma concepção ampliada de direito à educação e de atuação pedagógica comprometida com a cidadania. No limite identificado: a existência de apenas um componente específico pode indicar o risco de concentração temática, exigindo que os princípios da Educação Especial e da inclusão sejam transversalizados nas demais disciplinas – aspecto que será retomado na análise comparativa entre os quatro PPC.

Assim, o PPC da UFU materializa avanços importantes na incorporação da Educação Especial à formação inicial de pedagogos/as, ao mesmo tempo em que revela tensões históricas e conceituais próprias de um currículo construído em um contexto de transição entre integração e inclusão – elemento fundamental para a compreensão crítica do cenário nacional.

5.4 A Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFES

Aqui, o objetivo é analisar a presença da Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A análise considera a localização curricular e a caracterização do componente Educação Especial, bem como as concepções de currículo, diversidade e inclusão que fundamentam o documento e se expressam no perfil do/a egresso/a. Busca-se compreender de que modo a Educação Especial é concebida no âmbito do curso e qual o lugar que ocupa na formação inicial de pedagogos/as, em diálogo com a legislação educacional vigente e com os princípios da educação inclusiva.

5.4.1 Localização curricular e caracterização do componente Educação Especial na UFES

No currículo do curso de Pedagogia da UFES, versão 2018, a Educação Especial aparece como disciplina obrigatória, denominada “Educação Especial”, alocada no 3º período, com carga horária de 75 horas teóricas, sendo ofertada pelo Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. Além disso, o PPC prevê disciplinas optativas específicas da área, tais quais:

- Público da Educação Especial na Educação Básica e demais modalidades de ensino;
- Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos;
- Educação Especial: Processos de Ensino-Aprendizagem, Organização Escolar e Atendimento Educacional Especializado;
- Educação, Diferença e Inclusão.

Essa organização revela que a UFES assegura o componente obrigatório, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao mesmo tempo em que amplia o campo formativo por meio de optativas, permitindo aprofundamento conceitual e prático.

5.4.2 Concepção de currículo, diversidade e inclusão no PPC da UFES

A concepção de currículo que fundamenta o PPC da UFES é explicitamente crítica, social e política, o que sustenta a inserção da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O documento afirma:

O currículo é uma construção cultural e, por isso, diferentes sentidos vão sendo criados para a constituição do campo, em determinados momentos históricos e sociais, em um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. [...] Esse conceito extrapola o entendimento de currículo como uma estrutura centrada em disciplinas, pois implica uma prática social, que abrange também as experiências e interações dentro do contexto no qual se configura (UFES, 2018, p. 11).

Essa formulação é particularmente relevante para a Educação Especial, pois rompe com abordagens técnico-instrumentais e insere a inclusão no campo das relações sociais, das disputas simbólicas e das decisões curriculares, reforçando seu caráter político-pedagógico.

5.4.3 Perfil do/a egresso/a e compromisso com a inclusão

O PPC explicita que o/a egresso/a do curso de Pedagogia deve atuar a partir de uma perspectiva ética, democrática e inclusiva, o que dialoga diretamente com os princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:

O perfil do profissional baseia-se no pressuposto de que o pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, [...] demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UFES, 2018, p. 10).

Observa-se que a Educação Especial não é tratada como um apêndice, mas como parte constitutiva da identidade profissional do/a pedagogo/a, alinhando-se ao paradigma dos direitos humanos.

Com base nos objetivos desta dissertação, o PPC da UFES apresenta avanços significativos, mas tensões importantes. Do ponto de vista normativo, a UFES cumpre integralmente a obrigatoriedade estabelecida pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao assegurar uma disciplina específica e obrigatória de Educação Especial no currículo. A presença no terceiro período indica uma inserção relativamente inicial, possibilitando que os/as estudantes mobilizem esse conhecimento ao longo das práticas pedagógicas e estágios.

Entretanto, ao concentrar a disciplina obrigatória em apenas 75 horas, observa-se uma limitação temporal frente à complexidade dos desafios da educação inclusiva na escola básica. O aprofundamento da temática fica condicionado à escolha de disciplinas optativas, o que pode resultar em trajetórias formativas desiguais, dependendo das opções feitas pelos estudantes.

Ainda assim, a existência de um conjunto expressivo de optativas em Educação Especial, aliada a uma concepção curricular crítica e comprometida com a

diversidade, indica que a UFES reconhece a centralidade da Educação Especial na formação docente, respondendo, em grande medida, às exigências legais e às demandas contemporâneas da inclusão escolar.

5.5 Análise crítica à luz dos objetivos da pesquisa

Com o intuito de sistematizar e aprofundar a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia das universidades selecionadas, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que reúne os principais elementos examinados neste estudo. A construção do Quadro 9, abaixo, possibilitou concentrar, em um único espaço analítico, os dados referentes à denominação do componente curricular Educação Especial, à sua carga horária, ao lugar ocupado na matriz curricular, às concepções de Educação Especial e de inclusão explícitas ou implícitas nos documentos, bem como ao alinhamento com os marcos normativos que orientam a formação docente no Brasil, especialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Ao permitir uma leitura comparativa entre os PPCs da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES, o quadro favorece a identificação de convergências, especificidades e tensões na organização curricular da Educação Especial, constituindo-se como um recurso analítico central para a compreensão das implicações dessas configurações na efetivação de uma educação inclusiva na formação inicial dos pedagogos como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 9 – Quadro comparativo do componente Curricular Educação Especial nos PPC de Pedagogia da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES

Critérios de análise	UFRRJ	UFSCar	UFU	UFES
Denominação do componente curricular	Educação Especial	Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Educação Inclusiva	Educação Especial	Educação Especial
Natureza	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
Carga horária	60h teóricas	60h teóricas	90h teóricas	75h teóricas
Etapas/período do curso	8º período	Período intermediário do curso	Núcleo de formação específica (4º ano)	3º período
Lugar na matriz curricular	Final do curso	Núcleo de Fundamentos da Educação	Núcleo central da formação pedagógica	Inserção inicial + optativas

Articulação com outros componentes	Pontual (LIBRAS no 3º período)	Limitada; pouco transversal	Articulada ao perfil do egresso	Ampliação via disciplinas optativas
Concepção de Educação Especial	Perspectiva inclusiva implícita; alinhada aos direitos humanos	Educação Especial como campo político e pedagógico	Formação para diversidade; linguagem ainda integracionista	Perspectiva crítica, social e inclusiva
Concepção de inclusão	Inclusão como direito educacional	Inclusão vinculada à democratização do ensino	Inclusão associada à cidadania	Inclusão como prática social e curricular
Alinhamento com o Parecer CNE/CP nº 5/2005	Atende formalmente	Atende conceitual e normativamente	Atende de forma estruturante	Atende plenamente
Alinhamento com a Resolução CNE/CP nº 1/2006	Cumprir exigência legal	Integra às DCNs do curso	PPC estruturado sob a Resolução	Disciplina obrigatória + expansão formativa
Transversalidade da Educação Especial	Baixa	Média	Média	Média/Alta (dependente das optativas)
Potencial para efetivação da educação inclusiva	Moderado	Moderado a elevado	Elevado	Elevado, com variação formativa

Fonte: elaborado¹⁶ pela autora (2026).

Com base na análise do quadro comparativo (Quadro 9), fica evidente que, embora as quatro universidades analisadas atendem à exigência legal de inserção do componente curricular Educação Especial, conforme estabelecido pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, há diferenças significativas quanto ao lugar curricular, à carga horária, às concepções subjacentes e ao potencial formativo do componente na formação inicial de pedagogos/as.

A classificação dos níveis de transversalidade da Educação Especial e do potencial para a efetivação da educação inclusiva foi realizada com base em uma análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), considerando critérios previamente definidos. Para a transversalidade, analisou-se a presença da temática da Educação Especial ao longo das ementas, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas das disciplinas, observando se essa abordagem ocorre de

¹⁶ Elaborado pela autora a partir da análise dos PPC dos cursos de Pedagogia das quatro Universidades Federais selecionadas.

forma pontual, concentrada em disciplinas específicas, ou distribuída de maneira articulada ao longo do currículo.

Já para o potencial de efetivação da educação inclusiva, foram considerados aspectos como a carga horária destinada à área, a obrigatoriedade das disciplinas, a articulação entre teoria e prática e a presença de referenciais teóricos consistentes no campo da Educação Especial e Inclusiva. A partir desses elementos, estabeleceram-se níveis analíticos (baixo, médio, elevado), conforme o quadro analítico (Quadro 10) permitindo comparar as diferentes instituições investigadas.

Quadro 10 – Transversalidade da Educação Especial e efetivação da educação inclusiva

Categoria	Critério de análise	Indicadores
Transversalidade da Educação Especial	Presença da temática ao longo do currículo	Ausência ou presença restrita a uma disciplina (Baixa) Presença em algumas disciplinas, sem articulação explícita (Média) Integração em diferentes componentes curriculares e eixos formativos (Alta)
Potencial para efetivação da educação inclusiva	Condições formativas para atuação docente	Carga horária reduzida e foco teórico (Moderado/Baixo) Equilíbrio entre teoria e prática (Moderado) Carga horária ampliada, articulação teoria-prática e diversidade de abordagens (Elevado)

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Essa perspectiva de análise dialoga com autores como Aranha (2001), Mantoan (2003) e Kassir (2011), que defendem que a formação docente para a educação inclusiva deve ultrapassar a lógica disciplinar isolada, constituindo-se de forma transversal e articulada no currículo, de modo a favorecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Também, observa-se que a UFRRJ, ao posicionar a disciplina no final do curso, tende a tratar a Educação Especial como um campo de síntese, o que pode limitar sua transversalização ao longo da formação. A UFSCar, por sua vez, apresenta uma abordagem conceitualmente consistente e politicamente situada, embora ainda concentrada em um componente específico.

Já a UFU destaca-se por atribuir maior carga horária e por integrar a Educação Especial ao núcleo central da formação pedagógica, ainda que utilize uma linguagem característica de um período de transição entre integração e inclusão. A UFES, por fim, apresenta uma inserção precoce do componente obrigatório, combinada a um conjunto expressivo de disciplinas optativas, o que amplia as possibilidades formativas, mas produz trajetórias desiguais entre os/as estudantes.

De modo geral, o quadro revela que a efetivação da educação inclusiva na formação inicial docente não depende apenas da presença formal do componente curricular, mas da forma como ele é articulado ao projeto formativo do curso, à concepção de currículo adotada e à possibilidade de transversalização da temática ao longo da matriz curricular.

Cabe aqui um recorte: a centralidade da Educação Especial na garantia do direito à educação e na efetivação de práticas inclusivas para todos os estudantes tem sido reconhecida por diferentes instituições de ensino superior, que buscam ampliar e qualificar a formação docente nesse campo.

Nesse cenário, destacam-se experiências como a da UFSCar, que historicamente consolidou a Educação Especial como área de formação específica em nível de licenciatura, evidenciando seu compromisso com a preparação de professores/as para atuar em contextos educacionais inclusivos, assim como a UFRRJ já incorpora em seus cursos de graduação, desde 2023 a licenciatura em Educação Especial, reafirmando a relevância desse campo para a construção de uma escola comprometida com a diversidade e com os princípios da inclusão.

No âmbito das referências bibliográficas e das concepções pedagógicas, também se identificam aproximações importantes, especialmente no que tange à adoção de perspectivas críticas da educação, alinhadas à formação de professores comprometidos com a transformação social, com a valorização da diversidade e com a defesa da educação pública de qualidade. O PPP da UFRRJ, por exemplo, explicita o compromisso com uma formação emancipatória e socialmente referenciada, construída coletivamente e orientada por princípios democráticos, aspecto que dialoga com as diretrizes presentes nos demais cursos analisados.

Assim, as relações estabelecidas entre os cursos revelam não apenas uma base normativa comum — ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia —, mas também a constituição de um campo formativo relativamente coeso, no qual se reiteram princípios, conteúdos e intencionalidades pedagógicas voltadas à formação de docentes capazes de atuar frente à diversidade e às demandas contemporâneas da educação básica.

Nesse sentido, a análise das referências presentes nos PPCs das universidades analisados, permite identificar convergências significativas quanto à adoção de autores e correntes teóricas vinculadas a perspectivas críticas da educação, à valorização da formação docente reflexiva e ao compromisso com a

educação pública e inclusiva. Tal análise possibilita evidenciar a existência de um repertório teórico relativamente compartilhado, que sustenta as propostas formativas e reforça a constituição de um campo comum na formação de pedagogos no contexto das universidades federais conforme o quadro de análise comparativa das referências bibliográficas (Quadro 11) a seguir.

Quadro 11 – Análise comparativa das referências bibliográficas nos PPCs dos cursos de Pedagogia

Aspectos analisados	UFRRJ	UFSCar	UFU	UFES
Presença de autores clássicos da educação	Evidenciada nas referências gerais do curso	Presente na fundamentação teórica do PPC	Presente nos estudos e discussões formativas	Presente de forma estruturada nas referências
Referenciais da pedagogia crítica	Indícios de abordagem crítica na formação docente	Ênfase explícita na formação emancipatória e crítica	Discussões vinculadas à formação do educador crítico	Forte presença de abordagens críticas e sociais
Autores vinculados à formação docente	Referências relacionadas à profissionalização docente	Ênfase na formação de professores críticos e reflexivos	Discussão sobre formação do pedagogo articulada à prática	Formação docente articulada às demandas contemporâneas
Base legal e normativa (DCN, LDB, políticas públicas)	Presente na estrutura do PPC	Fortemente articulada às diretrizes nacionais	Presente nas discussões curriculares	Explicitamente indicada nas legislações que fundamentam o curso
Educação inclusiva e diversidade	Referenciada no contexto das políticas institucionais	Ênfase na diversidade, inclusão e justiça social	Presente nas discussões sobre formação docente	Vinculada às diretrizes legais e formação para diversidade
Integração entre teoria e prática (referenciais)	Presente na concepção curricular	Fundamentada em perspectivas críticas e participativas	Evidenciada nas propostas de prática pedagógica	Explicitamente defendida como princípio formativo
Pluralidade teórica	Indícios de diversidade de autores	Construção coletiva com múltiplas referências	Presença de diferentes abordagens teóricas	Amplo conjunto de referências organizadas sistematicamente

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise das referências bibliográficas evidencia que, embora existam especificidades institucionais, os cursos investigados compartilham um conjunto significativo de fundamentos teóricos que orientam a formação docente. Observa-se a predominância de perspectivas críticas da educação, o diálogo com marcos legais nacionais e a valorização de uma formação comprometida com a diversidade, a inclusão e a transformação social.

Além disso, a recorrência de determinados enfoques — como a articulação entre teoria e prática, a formação reflexiva e a centralidade do papel social do/a

professor/a — indica a constituição de um campo epistemológico relativamente consolidado na formação em Pedagogia. Tal convergência reforça a ideia de que os cursos analisados não se estruturam de forma isolada, mas dialogam com um conjunto mais amplo de produções acadêmicas e diretrizes políticas que configuram a formação docente no Brasil.

Assim sendo, na análise das referências bibliográficas dos Projetos Pedagógicos de Curso revela a recorrência de determinados autores que configuram um núcleo teórico comum na formação em Pedagogia. Entre esses, destacam-se nomes amplamente reconhecidos no campo educacional brasileiro, como Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, cujas produções fundamentam concepções críticas de educação, formação docente e prática pedagógica.

A presença recorrente desses autores indica a adoção de perspectivas teóricas que compreendem a educação como prática social, histórica e política, orientada para a transformação da realidade. Além disso, evidencia-se que os cursos analisados dialogam com tradições pedagógicas consolidadas no Brasil, especialmente aquelas vinculadas à pedagogia crítica e histórico-crítica.

Essa convergência teórica sugere que, embora os cursos apresentem especificidades institucionais, há uma base epistemológica compartilhada que orienta a formação de pedagogos, particularmente no que se refere à compreensão do papel social da escola, da docência e do compromisso com a educação pública de qualidade. Nesse sentido, o quadro que apresenta a recorrência de autores nas referências bibliográficas (Quadro 12) evidencia a presença de autores clássicos que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

Quadro 12 – Recorrência de autores nas referências bibliográficas nos PPCs analisados

Autor(es)	Principais contribuições teóricas	UFRRJ	UFSCar	UFU	UFES	Recorrência
Paulo Freire	Educação crítica, emancipação, prática pedagógica dialógica	✓	✓	✓	✓	Alta
Dermeval Saviani	Pedagogia histórico-crítica, função social da escola	✓	✓	✓	✓	Alta
José Carlos Libâneo	Didática, organização do ensino, formação docente	✓	✓	✓	✓	Alta
Antônio Nóvoa	Formação de professores, profissionalidade docente	✓	✓	✓	✓	Alta
Maurice Tardif	Saberes docentes, prática profissional	✓	✓	✓	✓	Alta

Selma Garrido Pimenta	Estágio, formação docente crítica	✓	✓	✓	✓	Alta
Vera Maria Candau	Didática crítica, diversidade cultural	✓	✓	✓	✓	Média/Alta
Miguel Arroyo	Educação e desigualdade social	✓	✓	✓	✓	Média/Alta

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ao aprofundar a análise das referências bibliográficas, observa-se que, embora haja forte recorrência de autores clássicos da formação docente, a presença de autores específicos do campo da Educação Especial e da educação inclusiva — como Mantoan, Pietro e Kassar — tende a aparecer de forma menos sistemática ou, em alguns casos, mais pontual nos PPC analisados.

Essa constatação é particularmente relevante, considerando que tais autoras têm contribuído significativamente para a consolidação de uma perspectiva inclusiva na educação brasileira. Mantoan (2003), por exemplo, enfatiza a necessidade de compreender a inclusão como princípio estruturante da escola, e não como adaptação periférica. Prieto (2006) destaca os desafios da implementação de políticas inclusivas no contexto escolar, enquanto Kassar (2011) problematiza as relações entre políticas públicas, práticas escolares e formação docente no campo da Educação Especial.

Nesse sentido, a menor recorrência sistemática desses referenciais nos PPC pode indicar uma lacuna na incorporação mais aprofundada das discussões específicas da Educação Especial na formação inicial em Pedagogia. Tal aspecto reforça a necessidade de fortalecer a presença desse campo no currículo, não apenas como conteúdo isolado, mas como dimensão transversal à formação docente, alinhada às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva.

Assim, mais do que garantir a presença da Educação Especial nos currículos, o desafio que se impõe é assegurar sua centralidade na formação docente, de modo que a inclusão deixe de ser um conteúdo periférico e passe a constituir um eixo estruturante da prática pedagógica.

6. SÍNTESE INTERPRETATIVA E IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Os critérios utilizados na coleta de dados mobilizados nesta pesquisa orientaram uma leitura sistemática e interpretativa dos PPCs e das ementas das disciplinas relacionadas à Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste. A definição das categorias permitiu

examinar não apenas a presença formal do componente curricular, mas, sobretudo, sua configuração pedagógica, seu lugar na matriz curricular, a carga horária, as concepções de Educação Especial e de inclusão que o fundamentam, bem como sua articulação com as políticas públicas educacionais vigentes.

Tal movimento assegurou coerência entre os objetivos da pesquisa, a perspectiva qualitativa adotada e a análise dos resultados, possibilitando uma compreensão aprofundada das implicações curriculares da Educação Especial na formação inicial dos pedagogos.

A partir da análise dos PPC da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES, foi possível identificar que, embora exista uma variação institucional na organização curricular, as disciplinas voltadas à Educação Especial tendem a abranger conteúdos recorrentes, tais como: fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva; políticas públicas de inclusão; estratégias pedagógicas relacionadas ao AEE; tecnologias assistivas e comunicação alternativa; e discussões sobre adaptações curriculares e avaliação inclusiva. Esses conteúdos revelam um esforço institucional em alinhar a formação docente às exigências legais e às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Entretanto, a análise também evidenciou limites importantes. Em muitos cursos, a carga horária destinada à Educação Especial ainda se mostra restrita diante da complexidade do campo, e a abordagem da temática, por vezes, permanece concentrada em um único componente curricular. Apesar dos avanços normativos, a consolidação da Educação Especial nos currículos de Pedagogia continua tensionada por concepções pedagógicas tradicionais, pela insuficiência de formação continuada dos/as docentes formadores/as e pela escassez de recursos institucionais, o que compromete a transversalidade da inclusão ao longo do processo formativo.

Essa constatação dialoga diretamente com as contribuições de Libâneo (2012b), ao enfatizar que o currículo da formação docente deve possibilitar ao/a futuro/a professor/a a compreensão das múltiplas dimensões da prática pedagógica, incluindo aquelas relacionadas à Educação Especial. A incorporação desse componente curricular, portanto, não pode ser compreendida apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como condição fundamental para a construção de uma formação comprometida com a inclusão, a equidade e o direito à educação para todos/as.

Na mesma direção, Saviani (2008a), argumenta que o currículo deve promover uma compreensão dialética da realidade educacional, ancorada no reconhecimento das desigualdades sociais e educacionais. Para o autor, a formação docente precisa estar vinculada à leitura crítica dessas desigualdades, de modo a subsidiar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos/as os/as estudantes, especialmente daqueles/as historicamente excluídos/as do processo escolar, como as pessoas com deficiência.

Complementarmente, Esteban (2015b), contribui ao compreender o currículo como um espaço de produção de subjetividades e de reconhecimento das diferenças, superando a lógica prescritiva e valorizando as experiências e identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No contexto atual, a formação em Pedagogia enfrenta o desafio de alinhar-se às demandas de uma educação inclusiva de qualidade, conforme reafirmado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que destaca a necessidade de uma formação ampla, integrada e comprometida com a diversidade.

Embora se observe uma ampliação da presença de disciplinas relacionadas à Educação Especial, os resultados da pesquisa indicam que ainda há carência de maior uniformidade, profundidade e articulação curricular entre as diferentes instituições e regiões do país. Os debates contemporâneos reforçam, portanto, a urgência de uma formação inicial que articule teoria e prática e fortaleça o compromisso ético e político dos pedagogos com a inclusão.

Políticas públicas como o PNE e programas de formação continuada têm buscado responder a essas lacunas, mas a formação para a Educação Especial permanece como um campo em construção no Brasil, exigindo investimentos contínuos e revisões curriculares sistemáticas. Nesse sentido, esta pesquisa não se limita a evidenciar fragilidades na formação inicial dos pedagogos, mas assume uma perspectiva propositiva ao reconhecer avanços já consolidados e apontar possibilidades de fortalecimento da prática docente inclusiva.

Tal compreensão dialoga com Nóvoa (1992), ao conceber a formação de professores/as como um processo de construção da identidade profissional, articulado entre saberes, experiências e práticas, no qual a reflexão crítica é central para a intervenção pedagógica diante da diversidade:

[...] A formação de professores não pode ser pensada como uma simples aquisição de saberes técnicos e científicos. Ela deve ser

compreendida como um processo de construção da identidade profissional [...] Trata-se de criar espaços que favoreçam a constituição de sujeitos críticos, capazes de intervir e transformar a realidade educativa (Nóvoa, 1992, p. 25).

No âmbito das universidades federais do Sudeste, a análise também evidenciou o papel estratégico dessas instituições na redução das desigualdades regionais e na promoção da democratização do ensino superior. Autores como Chauí (2005), Ribeiro (2015), Dourado (2017) e Silva (2015) destacam que a universidade pública constitui um espaço privilegiado de produção de conhecimento crítico e de formação comprometida com a transformação social.

Para Ribeiro (2015, p. 42), “a universidade pública contribui decisivamente para a inclusão social ao ampliar o acesso ao conhecimento e à cidadania de populações historicamente excluídas”. Assim, como aponta Silva (2015), a formação inicial de professores/as ainda carece de maior consistência no que se refere aos conhecimentos e práticas necessários à atuação na perspectiva da educação inclusiva, exigindo a presença de profissionais qualificados/as nas instituições formadoras

[...] A formação de professores, neste aspecto, depende da presença de profissionais qualificados nas instituições formadoras, com conhecimentos relacionados às áreas que envolvem o público da educação especial, capazes de, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, instrumentalizá-los para compreender a realidade e interferir na mesma de forma crítica, criativa e propositiva (Silva, 2015, p. 669).

A diversidade de nomenclaturas atribuídas às disciplinas de Educação Especial nos currículos analisados – como “Fundamentos da Educação Especial”, “Educação Inclusiva e Especial” ou “Escola e Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial” – reflete concepções distintas acerca desse campo e os papéis atribuídos à Educação Especial. Conforme argumenta Pletsch (2010), essa diversidade pode enriquecer a formação docente, desde que articulada de forma coerente e sistemática. Caso contrário, corre-se o risco de fragmentação formativa.

Por fim, destaca-se a importância de reconhecer a LIBRAS como uma língua plena, com estatuto linguístico e cultural próprio, conforme defendem Quadros e Karnopp (2004), e conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005. A inserção da LIBRAS nos currículos deve ultrapassar uma abordagem meramente instrumental,

reconhecendo sua centralidade na formação de professores/as comprometidos/as com a educação inclusiva das pessoas surdas.

6.1 Educação Especial, currículo e disputas políticas: atores, normativas e epistemologias em tensão

A forma como a Educação Especial é tratada nos currículos das universidades não pode ser compreendida como resultado exclusivo de decisões pedagógicas internas, mas como expressão de um conjunto de influências que envolvem demandas mercadológicas, compromissos institucionais com a inclusão e disputas mais amplas em torno da justiça social. Trata-se de um cenário complexo e multifacetado, moldado tanto por fatores internos às instituições de ensino superior quanto por pressões externas de natureza política, econômica e social, as quais incidem diretamente sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, a inserção da Educação Especial nos currículos é resultado da interação entre diferentes atores sociais e institucionais, entre os quais se destacam o Governo Federal, as universidades e as organizações da sociedade civil ligadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Essas interações são fundamentais para compreender como as políticas educacionais são formuladas, reinterpretadas e materializadas no âmbito da formação inicial de professores, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

O Governo Federal exerce influência direta e significativa sobre a estruturação dos currículos dos cursos superiores, sobretudo na formação de professores/as para a Educação Básica. Por meio de políticas públicas, legislações e diretrizes nacionais, o Ministério da Educação estabelece os marcos normativos que orientam a organização curricular das universidades públicas brasileiras. As DCN para o curso de Pedagogia enfatizam a necessidade de uma formação que articule teoria e prática de maneira crítica e reflexiva, considerando os aspectos éticos, políticos e sociais da educação.

No campo da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a obrigatoriedade de que os cursos de formação docente assegurem, em seus currículos, conteúdos voltados à diversidade, conforme explicita o documento: “os cursos de formação de professores devem assegurar, em seus currículos, conteúdos que contemplem a diversidade e a inclusão

escolar” (Brasil, 2008, p. 14). Dessa forma, a inclusão da Educação Especial como componente formativo obrigatório nos cursos de Pedagogia configura-se não apenas como um imperativo normativo, mas como um compromisso ético e político com a democratização do ensino e com a efetivação do direito à educação para todos/as.

Contudo, a implementação dessas políticas não ocorre de maneira homogênea. A presença, a carga horária e a centralidade atribuídas à Educação Especial nos currículos variam conforme as prioridades governamentais em diferentes períodos históricos, bem como segundo a capacidade institucional das universidades em materializar as diretrizes nacionais em seus projetos pedagógicos.

As Universidades Federais, por sua vez, ocupam um papel estratégico nesse processo, uma vez que são responsáveis pela elaboração e implementação dos currículos de formação docente. Cabe a elas a definição não apenas de quais conteúdos serão abordados, mas as concepções pedagógicas e metodológicas que orientarem o tratamento da Educação Especial nos cursos de Pedagogia. Essa autonomia relativa permite avanços importantes, mas, por outro lado, pode resultar em abordagens fragmentadas ou superficiais, caso não haja um compromisso institucional mais amplo com a transversalidade da inclusão.

Nesse cenário, as organizações da sociedade civil, associações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e movimentos sociais desempenham papel fundamental na pressão por políticas públicas mais inclusivas e na fiscalização de sua implementação. Essas organizações contribuem tanto para a produção de conhecimento quanto para a formação docente e a mobilização social, atuando como importantes mediadoras entre o Estado, as universidades e a sociedade.

O quadro a seguir (Quadro 13), apresenta algumas das principais organizações e redes que atuam no campo da Educação Especial no Brasil, com destaque para suas áreas de atuação e principais ações, evidenciando a pluralidade de iniciativas voltadas à pesquisa, à formação docente, ao *advocacy*¹⁷ e ao apoio direto às pessoas público da Educação Especial.

¹⁷ No Brasil, *advocacy* refere-se ao conjunto de estratégias e ações utilizadas para influenciar tomadores de decisões e promover mudanças positivas em políticas públicas, legislação ou práticas sociais em prol de uma causa específica.

Quadro 13 – Organizações civis e redes de defesa da Educação Especial no Brasil

Organização/Rede	Foco principal	Principais ações
Instituto Rodrigo Mendes	Pesquisa e formação em educação inclusiva	Cursos de formação, produção de materiais pedagógicos, <i>advocacy</i>
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial (ABPEE)	Educação Especial e pesquisa acadêmica	Publicações científicas, promoção de eventos, diálogo com políticas públicas
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	Atendimento e formação em âmbito local e nacional	Educação, saúde reabilitadora, ações de inclusão social
Instituto Helena Antipoff	Recursos multissensoriais e pesquisa	Oficinas pedagógicas, produção em braille, desenvolvimento de métodos adaptados
Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento	Altas habilidades/superdotação	Programas pedagógicos individualizados
Campanha Nacional pelo Direito à Educação	Política pública e controle social	<i>Advocacy</i> , articulação de redes regionais, monitoramento de políticas educacionais
Inclusão Já!	Coalizão de defesa da inclusão escolar	Mobilização social, elaboração de notas públicas, articulação política

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nesse contexto de articulação entre políticas públicas, universidades e sociedade civil, destacam-se pesquisadoras como Pletsch (2009), cuja produção acadêmica tem contribuído de modo significativo para o aprofundamento das discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Ao analisar políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas, a autora evidencia a centralidade da formação docente tanto para o desenvolvimento de currículos acessíveis quanto para o fortalecimento do AEE, reafirmando, assim, o papel das instituições formadoras na consolidação da educação inclusiva no Brasil. Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Mantoan (2006), para quem a inclusão escolar demanda uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas e da cultura escolar, rompendo com a lógica excludente historicamente construída.

De modo convergente, Pimenta e Carvalho (2006) ressaltam que a formação de professores/as deve ser orientada por práticas reflexivas que articulem teoria e prática, enquanto Rodrigues (2006) enfatiza a dimensão ética e política de uma formação docente comprometida com a valorização da diversidade. Melo (2008), por sua vez, discute os desafios da implementação do AEE como estratégia de apoio à inclusão, evidenciando as tensões entre normativas e condições concretas de trabalho nas escolas. Nesse sentido, ao dialogar com Pletsch e Souza (2015), evidencia-se

que a formação docente não deve se orientar pela lógica da especialização restrita, mas pela preparação de profissionais capazes de atuar com o público real existente nas escolas:

[...] Não se trata de formar um profissional com qualificação específica para uma área da educação especial, mas de ter no seu currículo a possibilidade de formar o profissional com conhecimentos básicos elementares para atuar nos processos de escolarização na educação básica com o público real existente nas escolas (Silva, 2015, p. 696).

A autora também problematiza o viés recorrente nos programas de formação docente ao afirmar que:

[...] Em uma rápida visita aos projetos e programas de formação docente de professores se identifica a existência de uma preocupação central, focada na aquisição de conhecimentos específicos e pedagógicos capazes de escolarizar a maioria dos estudantes, mas não preocupada com aqueles que, por diversos motivos, necessitam de caminhos diferentes para percorrer esse percurso de escolarização (Silva, 2015, p. 697).

Essas reflexões permitem afirmar que a presença da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia deve ser compreendida como resultado de um processo histórico, político e social atravessado por tensões, disputas e distintas concepções sobre inclusão e formação docente. Trata-se de um campo em permanente construção, no qual se confrontam discursos normativos, interesses institucionais e demandas sociais.

A perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa ancora-se, portanto, em uma abordagem crítica que busca compreender não apenas o que se ensina sobre Educação Especial, mas como esse conhecimento é produzido, legitimado e inserido nas estruturas curriculares. Parte-se do entendimento de que os saberes acerca da Educação Especial não são neutros, mas historicamente situados, perpassados por relações de poder e discursos hegemônicos que influenciam sua circulação na universidade.

Ao dialogar com autores/as que debatem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, esta pesquisa problematiza as relações entre política, conhecimento e currículo, evidenciando que a formação docente voltada para a inclusão só é efetiva quando acompanhada de uma leitura crítica das estruturas que condicionam a

produção e a institucionalização dos saberes. Sendo assim, este estudo não se restringiu apenas à análise de conteúdos curriculares, mas trouxe dados e questionamentos para ampliar a compreensão das condições de possibilidade de uma formação docente comprometida com a consolidação de uma educação pública, democrática e inclusiva, fundamento que conduz, de forma orgânica, às considerações finais.

6.2 Considerações finais: a Educação Especial na formação inicial de pedagogos/as e seus desafios para a educação inclusiva

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel do componente curricular Educação Especial na formação inicial pedagogos/as, considerando suas implicações para a efetivação de uma educação inclusiva, à luz dos marcos normativos que orientam a formação docente no Brasil. Partindo do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o estudo investigou os PPC de Pedagogia de Universidades Federais da região Sudeste, com foco na presença, na configuração curricular, nas concepções e no lugar ocupado pela Educação Especial na matriz formativa. A pesquisa buscou, ainda, compreender como essas configurações dialogam com os princípios da inclusão e com as demandas contemporâneas da Educação Básica.

A análise dos PPC da UFRRJ, UFSCar, UFU e UFES evidenciou que todas as instituições analisadas atendem, em maior ou menor medida, à exigência legal de inclusão do componente curricular Educação Especial. No entanto, os resultados revelam uma diversidade significativa quanto à denominação das disciplinas, à carga horária, ao momento de inserção no curso e às concepções pedagógicas que as fundamentam. Observou-se que, embora haja esforços institucionais para incorporar conteúdos relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva, esses conteúdos tendem a se concentrar em componentes específicos, com níveis distintos de articulação ao longo da matriz curricular. Tal constatação aponta para uma tensão recorrente entre o cumprimento formal da legislação e a efetiva transversalização da perspectiva inclusiva na formação docente.

No que se refere ao papel do componente curricular Educação Especial, os achados indicam que sua presença é fundamental para a construção de uma formação docente comprometida com a diversidade, com os direitos humanos e com

a equidade educacional. A Educação Especial, quando compreendida para além de uma lógica técnica ou compensatória, contribui para ampliar a compreensão crítica dos futuros professores acerca das desigualdades educacionais e das barreiras que historicamente excluíram as pessoas com deficiência do direito à escolarização.

Nesse sentido, a formação inicial em Pedagogia deve assumir a Educação Especial como eixo estruturante, capaz de dialogar com os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da docência, e não como um campo periférico ou restrito a um único momento do curso. Entretanto, a pesquisa também evidenciou limites importantes. Entre eles, destacam-se a carga horária reduzida destinada à Educação Especial em alguns currículos, a dependência de disciplinas optativas para o aprofundamento do tema e a ausência de uma abordagem mais sistemática e integrada ao longo do processo formativo.

Essas limitações refletem desafios históricos da formação docente no Brasil, marcados por concepções pedagógicas tradicionais, por dificuldades institucionais e por descontinuidades nas políticas públicas educacionais. Além disso, o recorte da pesquisa, centrado na análise documental dos PPCs e restrito a quatro universidades da Região Sudeste, constitui uma limitação metodológica, embora tenha permitido uma análise aprofundada e comparativa das configurações curriculares selecionadas.

Do ponto de vista das implicações para as políticas públicas e para os currículos universitários, os resultados reforçam a necessidade de fortalecimento das diretrizes voltadas à formação docente para a inclusão. A presença do componente curricular Educação Especial deve ser acompanhada de políticas institucionais que assegurem sua articulação com os demais componentes do curso, bem como de investimentos na formação dos/as docentes formadores/as.

As Universidades Federais, enquanto instituições estratégicas na produção de conhecimento e na formação de professores/as para a Educação Básica, desempenham papel central na consolidação de currículos comprometidos com a inclusão. Para tanto, é imprescindível que as políticas públicas de formação docente avancem no sentido de garantir maior coerência, profundidade e continuidade às propostas curriculares relacionadas à Educação Especial.

Diversos estudos apontam que, embora a legislação educacional brasileira assegure a Educação Especial como disciplina nos cursos de formação de professores, sua efetivação no currículo ainda enfrenta desafios relacionados à carga horária reduzida, à fragmentação dos conteúdos e à dissociação entre teoria e prática.

Pletsch (2010b) observa que, em muitos cursos de Pedagogia, a Educação Especial aparece como um componente isolado, o que dificulta sua integração com os demais saberes da formação docente. Segundo a autora:

A presença da Educação Especial no currículo da formação inicial, quando restrita a uma ou poucas disciplinas, tende a produzir uma compreensão limitada da inclusão escolar, reforçando a ideia de que o atendimento aos alunos com deficiência é responsabilidade de especialistas e não do professor da sala comum (Pletsch, 2010b, p. 74).

No que se refere às contribuições desta pesquisa, destaca-se a possibilidade de oferecer subsídios teóricos e empíricos para o debate sobre a formação inicial de pedagogos/as na perspectiva da educação inclusiva. Ao analisar criticamente o lugar da Educação Especial nos currículos de Pedagogia, o estudo evidencia que a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da existência de normativas legais, mas da forma como essas normativas são apropriadas, reinterpretadas e materializadas nas instituições formadoras.

A Educação Especial, nesse contexto, revela-se como um campo atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, cuja compreensão é essencial para a construção de práticas docentes mais justas e democráticas. Por fim, apontam-se como possibilidades para pesquisas futuras a transversalidade, a ampliação do recorte para outras regiões do país, a inclusão de estudos empíricos com docentes e estudantes dos cursos de Pedagogia, bem como investigações que analisem a relação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas.

Tais estudos podem contribuir para aprofundar a compreensão dos impactos da formação em Educação Especial na atuação docente e para subsidiar a elaboração de políticas públicas mais consistentes e alinhadas às demandas da educação inclusiva. Conclui-se que a Educação Especial ocupa um lugar estratégico na formação inicial de pedagogos/as, constituindo um elemento indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário avançar na construção de currículos que integrem, de forma crítica e articulada, os princípios da inclusão ao longo de todo o processo formativo. Trata-se de um desafio permanente, que exige compromisso político, investimento institucional e reflexão contínua sobre os rumos da formação docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: panorama e perspectivas**. São Paulo: Moderna, 2001a.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e educação inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2001b.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 2001.
- BAPTISTA, C. R. A nova política nacional de educação especial e os retrocessos para a inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 560-577, 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, A. S. M.; GIMENES, P. A. C.; ASNIS, P. Formação inicial de professores para atuação na escola inclusiva: uma reflexão sobre as disciplinas relacionadas à Educação Especial ofertadas nas universidades federais da região sudeste do país. *In*: AMESTOY, M. B.; MACHADO, G. E.; NUÑEZ, M. B. (org.). **Formação de professores: antigos e novos cenários**. Criciúma: Uniedusul, 2020. p. 32-44. <https://doi.org/10.29327/518336.1-3>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 11.697, de 11 de setembro de 2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.697%2C%20DE%2011,cidade%20de%20Bras%C3%ADlia%2C%20Distrito%20Federal. Acesso em: 31 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2026.

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, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024**: documento final. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <http://conae2024.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Par_CP_03_2006_04_10.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos de licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/resolucao-04-2009-diretrizes-operacionais-ae-educacao-basica/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUel3AkdewyoICVZn_K1AalFE&gclid=Cj0KCQiA7fbLBhDJARIsAOAqhsfHw826sMI4-LtP28OZZNH1hQi91nYfG94Ozs3UijtuhqrDEWuR_R0aAvLTEALw_wcB. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 46-49, Brasília, DF, 15 abr. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 112, Brasília, DF, 31 ago. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Conselho+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Resolu%C3%A7%C3%A3o+n%C2%BA+2%2C+de+11+de+setembro+de+2001.&oq=Conselho+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Resolu%C3%A7%C3%A3o+n%C2%BA+2%2C+de+11+de+setembro+de+2001.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBg gAEEUYOdIBBzc4MGowajSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 31 jan. 2026.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

CHAUÍ, M. **Universidade pública sob ataque**. São Paulo: Autêntica, 2005.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

Deimling, N. N. M., & Caiado, K. R. M. (2012). Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, 15(3), 51-64.

Deimling, N. N. M. (2013). A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 17(3), 238-249. <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.08>

DOURADO, L. F. Expansão da educação superior no Brasil: democratização e desigualdades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

ESTEBAN, M. T. **Currículo e subjetividade**: o sujeito na contemporaneidade e a prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

ESTEBAN, M. T. **O currículo como experiência**: sujeitos, conhecimento e diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2015b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G.S.M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio/2004. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/0>. Acesso em 06 maio 2025

JESUS, M. C. **Das práticas pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na educação básica ao prêmio professores do Brasil**: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018. 2021. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33855>. Acesso em: 31 jan. 2026.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>

KASSAR, M. C. M. **Educação especial no Brasil**: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. São Paulo: Cortez, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>

LARROSA, J. B.; KOHAN, W. O. Apresentação da coleção educação: experiência e sentido. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática de ensino: relações entre teoria e prática. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012c. p. 61-84.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, F. R. L. V. O atendimento educacional especializado e a política de educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 373–390, set./dez. 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

OPENAI. ChatGPT: **modelo de linguagem**. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio Grande, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. D. **O que há de especial na Educação Especial brasileira? Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357> Acesso em 06 maio 2025. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

PLETSCH, M. D. **A educação especial e a inclusão: conceitos, políticas e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios da diferença e da alteridade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 273-284, 2010a.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010b.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, L. S. **Desafios da inclusão escolar**: práticas e reflexões no contexto da educação especial. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas de educação especial**: interfaces com a educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

RIBEIRO, C. A. **Universidade e inclusão social**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: mais qualidade à diversidade. Porto: Porto Editora, 2006.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SILVA, H. R. G.; PEIXOTO, J. C. G.; JESUS, V. R. Capítulo 9 – A BNCC e as implicações curriculares para o público da Educação Especial. *In*: RODRIGUES, L. C. E.; SILVA, L. C. (org.). **Educação e políticas curriculares**: em foco a BNCC. Uberlândia: Regência e Arte, 2024. p. 143-157.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, p. 691-702, 2015. DOI 10.21723/riaee.v10i5.7920. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 10 jan. 2025. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920>

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 2014**. Dispõe sobre normas do sistema municipal de ensino. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/10/pLANO-cARGO-E-cARREIRA-Lei-11967-Atualizada-2.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. UNIFAL. **Cursos de graduação**. Alfenas, [s. d.]. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. UNIFEI. **Página inicial**. Itajubá, [s. d.]. Disponível em: <https://unifei.edu.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. UFJF. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/uabpedagogia/wp-content/uploads/sites/280/2009/11/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-Curso-de-Pedagogia-Licenciatura-a-dist%C3%A2ncia-UFJF.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. UFLA. **Curso de Pedagogia EAD – Licenciatura**. Lavras, [s. d.]. Disponível em: <https://faelch.ufla.br/graduacao/pedagogia-ead-licenciatura>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. UFLA. **Matrizes curriculares**. Lavras, [s. d.]. Disponível em: https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. UFMG. **Curso de graduação em Pedagogia**. Belo Horizonte, [s. d.]. Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2353/91065>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. UFOP. **Curso de Pedagogia EAD**. Ouro Preto, [s. d.]. Disponível em: <https://www.escolha.ufop.br/cursos/pedagogia-ead>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. UFOP. **Curso de Pedagogia**. Ouro Preto, [s. d.]. Disponível em: <https://www.escolha.ufop.br/cursos/pedagogia>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Campus Sorocaba**. Disponível em: <http://pedagogiasorocaba.ufscar.br>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Curso de Educação Especial**. São Carlos, [s. d.]. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial-sao-carlos>. Acesso em: 24 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Matriz curricular do curso de Pedagogia – Matutino 2018**. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/MatrizCurricularMatutino2018.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Matriz curricular do curso de Pedagogia EAD – 2021**. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PedagogiaEaDMatriz2021.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sao-carlos/ppc-licenciatura-pedagogia-atualizado-2020.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. UFSJ. **Curso de Pedagogia**. São João del Rei, [s. d.]. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/copeve/pedagogia.php>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. UFSJ. **Núcleo de Educação a Distância – NEAD**. São João del Rei, [s. d.]. Disponível em: <https://nead.ufsj.edu.br/portal/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. UNIFESP. **Página inicial**. São Paulo, [s. d.]. Disponível em: <https://www.unifesp.br>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. UNIFESP. **Programação Didática EAD**. São Paulo, [s. d.]. Disponível em: https://www.unirio.br/cead/graduacao_distancia/pedagogia-1/arquivos-da-pedagogia/grade-curricular. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TRIÂNGULO MINEIRO. UFTM. **Curso de Pedagogia**. Uberaba, [s. d.]. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/pedagogia>. Acesso em: 27 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TRIÂNGULO MINEIRO. UFTM. **Página inicial**. Uberaba, [s. d.]. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br>. Acesso em: 17 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. UFU. **Curso de Pedagogia a Distância**: fichas de disciplinas da quarta turma. Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-a-distancia/fichas-de-disciplinas-quarta-turma>. Acesso em: 27 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. UFU. **Educação a Distância**. Uberlândia, [s. d.]. Disponível em: <https://ufu.br/ead>. Acesso em: 17 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. UFU. **Graduação**. Uberlândia, [s. d.]. Disponível em: <https://ufu.br/graduacao>. Acesso em: 17 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. UFU. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia, 2006. Disponível em: https://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. UFV. **Departamento de Educação**. Viçosa, [s. d.]. Disponível em: <https://ped.ufv.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. UFV. **Educação a Distância**. Viçosa, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ufv.br/educacao-a-distancia/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. UFV. **Página inicial**. Viçosa, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ufv.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC. **Cursos de graduação**. Santo André, [s. d.]. Disponível em: <https://prograd.ufabc.edu.br/cursos>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. UFES. **Página inicial**. Vitória, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ufes.br>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura (Matutino)**. Vitória, 2018. Disponível em: https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_681_pedagogia_lic_mat.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ. **Cursos de graduação**. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <https://ufrj.br/ensino-e-pesquisa/cursos-de-graduacao>. Acesso em: 19 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. UFVJM. **Estruturas curriculares**. Diamantina, [s. d.]. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/prograd/estruturas-curriculares.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. UFVJM. **Página inicial**. Diamantina, [s. d.]. Disponível em: <https://portal.ufvjm.edu.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. UFRRJ. **Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Seropédica, [s. d.]. Disponível em: <https://cead.ufrrj.br/licenciatura-em-educacao-especial>. Acesso em: 24 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. UFRRJ. **Cursos de graduação**. Seropédica, [s. d.]. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos>. Acesso em: 19 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. UFRRJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Seropédica, 2023. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/soc/files/2023/08/Delib-354-CEPE-2023.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.