

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS

Mariana Pereira Barbosa ¹ e Ana Cláudia dos Santos Rocha ²

Resumo

O estudo investiga como a educação especial vem sendo incorporada na formação inicial de professores a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi conduzida a partir da análise documental de 56 licenciaturas ofertadas nos diferentes campi da instituição, examinando-se a natureza, carga horária, códigos e períodos de oferta das disciplinas relacionadas ao tema. Embora a educação especial seja compreendida em sentido amplo, os resultados revelam que a abordagem curricular dos cursos se concentra quase exclusivamente em duas disciplinas obrigatórias: Educação Especial e Estudo de Libras, presentes em 98,21% das licenciaturas analisadas. Verificou-se, ainda, que 19 cursos ofertam disciplinas optativas relacionadas à educação especial e que 32 licenciaturas apresentam mais de duas disciplinas vinculadas à temática, indicando iniciativas pontuais de aprofundamento. Conclui-se que, apesar da existência de um núcleo institucional mínimo, há variações significativas que refletem diferentes níveis de compromisso curricular com a formação docente voltada a efetividade da educação especial.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação especial; Projeto pedagógico de curso; Licenciaturas.

EDUCATION AND INITIAL TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF UNDERGRADUATE TEACHING PROGRAMS AT UFMS

Abstract

The study investigates how special education has been incorporated into initial teacher education through the analysis of the Pedagogical Projects of undergraduate teacher education programs at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The research was conducted through a documentary analysis of 56 teacher education programs offered across the institution's different campuses, examining the nature, workload, course codes, and offering periods of subjects related to the theme. Although special education is understood in a broad sense, the results reveal that the curricular approach of the programs

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas (CPTL). Bolsista Capes. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais (UFMS). Andradina, São Paulo, Brasil. E-mail: marianabarbosads@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus de Três Lagoas (CPTL). Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais. Andradina, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.c.rocha@ufms.br



focuses almost exclusively on two mandatory subjects: Special Education and Brazilian Sign Language Studies (Libras), which are present in 98.21% of the analyzed programs. It was also found that 19 programs offer elective subjects related to special education and that 32 teacher education programs include more than two subjects linked to the theme, indicating isolated initiatives for curricular deepening. It is concluded that, despite the existence of a minimum institutional core, there are significant variations that reflect different levels of curricular commitment to teacher education aimed at the effectiveness of special education.

Keywords: Teacher education; Special education; Course pedagogical project; Teacher education programs.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES: ANÁLISIS DE LOS CURSOS DE LICENCIATURA DE LA UFMS

Resumen

El estudio investiga cómo la educación especial ha sido incorporada en la formación inicial del profesorado a partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos de los cursos de licenciatura de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. La investigación se llevó a cabo mediante un análisis documental de 56 programas de formación docente ofrecidos en los diferentes campus de la institución, examinándose la naturaleza, la carga horaria, los códigos y los períodos de oferta de las asignaturas relacionadas con la temática. Aunque la educación especial se comprende en un sentido amplio, los resultados revelan que el enfoque curricular de los cursos se concentra casi exclusivamente en dos asignaturas obligatorias: Educación Especial y Estudio de Libras, presentes en el 98,21 % de las licenciaturas analizadas. Asimismo, se constató que 19 cursos ofrecen asignaturas optativas relacionadas con la educación especial y que 32 licenciaturas presentan más de dos asignaturas vinculadas a la temática, lo que indica iniciativas puntuales de profundización curricular. Se concluye que, a pesar de la existencia de un núcleo institucional mínimo, existen variaciones significativas que reflejan diferentes niveles de compromiso curricular con la formación docente orientada a la efectividad de la educación especial.

Palabras clave: Formación del profesorado; Educación especial; Proyecto pedagógico del curso; Programas de formación docente.

1. Introdução

A formação de professores tem sido um dos principais eixos de discussão no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à consolidação do direito à educação especial. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece a educação como direito

de todos e dever do Estado, sucessivas legislações e programas reforçam a necessidade de preparar os docentes para atender à diversidade presente nas escolas brasileiras e garantir a inclusão.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) constituem marcos fundamentais ao preverem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida da pessoa com deficiência, o que exige dos professores formação específica e contínua para lidar com as diferenças e promover a aprendizagem de todos. Apesar disso, diferentes pesquisas apontam que a formação inicial docente no Brasil ainda enfrenta limitações quanto à inserção consistente da temática da Educação Especial nos currículos (Mantoan, 2007; Pletsch, 2009; Michels, 2011).

Autores como Gatti (2010, 2014) ressaltam que, embora as políticas públicas de formação docente avancem em termos normativos, ainda há uma distância significativa entre as diretrizes legais e a prática efetiva nas instituições formadoras. De modo semelhante, Mantoan (2003) evidencia que a inclusão, muitas vezes, é tratada como um conteúdo periférico, restrito a uma ou duas disciplinas isoladas, sem integração com os demais componentes curriculares. Tal cenário gera uma formação fragmentada, que não garante ao futuro professor as competências necessárias para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Diante dessa realidade, torna-se relevante investigar como as universidades públicas têm incorporado a temática da Educação Especial em seus cursos de licenciatura, considerando que são espaços fundamentais de formação inicial e de consolidação das políticas educacionais. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com ampla oferta de cursos de licenciatura em diferentes campi e modalidades, constitui um campo privilegiado para esse tipo de análise, pois permite verificar como as políticas nacionais se materializam no contexto institucional.

Este artigo, portanto, tem como objetivo analisar a presença e o tratamento conferido à Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da UFMS, ainda, busca compreender em que medida as estruturas curriculares estão alinhadas às políticas públicas de formação docente na perspectiva inclusiva. Especificamente, pretende-se identificar a carga horária e o caráter (obrigatório ou optativo) das disciplinas relacionadas à Educação Especial, comparar a presença e distribuição dessas disciplinas entre diferentes cursos de licenciatura e campi e discutir os resultados à luz das políticas e diretrizes nacionais de formação docente.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza descritiva e documental, com base na análise dos PPCs disponíveis nos portais institucionais da UFMS. O levantamento foi sistematizado em uma tabela comparativa que reúne informações sobre o curso, o campus, a carga horária, o tipo e o período das disciplinas relacionadas à Educação Especial. A partir desse material, realiza-se uma análise interpretativa à luz do referencial teórico e das normativas legais,

buscando compreender as tendências e lacunas da formação inicial no que se refere à educação inclusiva.

O referencial teórico deste estudo é o modelo social da deficiência, concepção que enfatiza as barreiras externas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais, e não os impedimentos corporais, como os principais obstáculos à plena participação social das pessoas com deficiência (ENAP, 2024). No âmbito da formação docente, esse modelo implica compreender que a construção de uma escola inclusiva depende menos da adaptação individual do aluno e mais da transformação estrutural dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas.

O artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, o segundo tópico apresenta o referencial teórico, discutindo o modelo social da deficiência e suas implicações para a formação de professores e as políticas públicas educacionais. O terceiro tópico descreve a metodologia adotada, detalhando os procedimentos de coleta e organização dos dados. Na quarta seção, são apresentados e analisados os resultados do levantamento realizado nos PPCs das licenciaturas da UFMS, evidenciando as convergências e divergências entre os cursos. Por fim, as considerações finais sintetizam as conclusões do estudo e indicam possíveis caminhos para o aprimoramento da formação inicial de professores voltada à educação especial na perspectiva inclusiva.

2. Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo tem como base o modelo social da deficiência, perspectiva que compreende a deficiência não como limitação individual, mas como resultado das barreiras sociais, culturais e institucionais que restringem a participação plena das pessoas com deficiência (ENAP, 2024). Essa concepção orienta uma leitura crítica das políticas de formação docente e das práticas educacionais, ao deslocar o foco da adaptação do aluno para a responsabilidade do sistema educacional na promoção da acessibilidade e da equidade. A partir dessa perspectiva, este tópico busca apresentar os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a análise da presença da Educação Especial nos cursos de licenciatura da UFMS. Inicialmente, discutem-se as políticas públicas de formação docente no Brasil, evidenciando as diretrizes legais e as contribuições de autores que problematizam o campo. Em seguida, aborda-se a educação especial na perspectiva inclusiva à luz do modelo social da deficiência, destacando suas implicações epistemológicas e pedagógicas. Por fim, discute-se a formação de professores para a educação especial, enfatizando a necessidade de currículos críticos e integrados à diversidade.

2.1 Políticas Públicas de formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil constitui-se historicamente a partir de uma concepção ideológica que atribuía à docência um caráter de

semiprofissão, associada ao trabalho filantrópico e à vocação, e não a uma formação técnico-científica sistematizada (Morgenstern, 2010). Nesse contexto, os cursos de licenciatura não tinham como eixo central o fazer pedagógico, operando sob o modelo conhecido como 3+1, no qual os conteúdos pedagógicos eram concentrados apenas no último ano do curso (Vieira, 2024).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um marco na profissionalização docente ao estabelecer a formação em nível superior, nos cursos de licenciatura. A partir desse período, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica passaram a orientar a organização curricular das licenciaturas, enfatizando, ao menos no plano normativo, princípios como diversidade, equidade e compromisso social da docência.

Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), introduziu uma inflexão significativa nas políticas de formação docente ao alinhar os currículos das licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estruturar a formação a partir de uma lógica centrada no desenvolvimento de competências. Tal orientação passou a ser amplamente criticada por pesquisadores e entidades educacionais por favorecer a padronização curricular, a redução da formação teórica e crítica e o enfraquecimento da autonomia universitária, além de incorporar uma racionalidade gerencial e instrumental à formação docente (Amaral; Novaes; Santos, 2021; Vieira, 2024).

Segundo Vieira (2024), a BNC-Formação opera como mecanismo de regulação do trabalho docente, ao impor uma estrutura diretiva e limitadora das concepções de ensino, aprendizagem e docência. Ainda que o Parecer CNE/CP nº 4/2024 tenha revogado formalmente a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a lógica que orienta a formação docente no país permanece alinhada ao mesmo paradigma neoliberal, marcado pela fragmentação curricular, pelo tecnicismo e pela valorização de competências instrumentais. A revogação normativa, portanto, não representou uma ruptura efetiva com o modelo mercantilizado de formação, cujo legado segue influenciando a organização dos currículos das licenciaturas.

Diversos estudos apontam que tais políticas têm se materializado em cursos fragmentados e pouco articulados com as demandas reais da escola básica. Gatti (2010) destaca o descompasso entre o discurso das diretrizes e as condições concretas de formação, evidenciado pela dissociação entre teoria e prática e pela organização curricular compartimentalizada. Esse cenário é agravado pela expansão acelerada de cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância ou semipresencial, majoritariamente por instituições privadas, o que tem suscitado questionamentos quanto à qualidade da formação e ao predomínio de interesses mercadológicos sobre os objetivos educacionais (Gatti, 2011).

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem tendem a ser reduzidos a processos de produção e fornecimento, orientados por critérios de eficiência e controle, aproximando-se de modelos empresariais de gestão educacional

(Viegas; Scaff, 2015). A crescente influência de grandes empresas do setor tecnológico na formulação de políticas públicas educacionais reforça essa racionalidade, contribuindo para uma formação docente instrumentalizada e orientada por resultados mensuráveis (Hypolito, 2021).

Como apontam Oliveira, Ferreira e Silva (2024), esse cenário de instabilidade dificulta a consolidação de uma política nacional de formação docente consistente e comprometida com a valorização profissional, fazendo com que a formação inicial responda mais a demandas conjunturais do que a um projeto educacional de longo prazo. É nesse quadro que se insere a análise da Educação Especial no presente estudo, compreendida como dimensão constitutiva da formação docente e particularmente afetada por políticas que reduzem a complexidade pedagógica e limitam o aprofundamento teórico necessário à construção de práticas inclusivas.

2.2 Educação Especial e o Modelo Social da Deficiência

A educação especial emerge como uma transformação profunda nos objetivos da escola regular, impulsionada pelo movimento internacional que, desde a segunda metade do século XX, reivindica igualdade, combate às discriminações e reconhecimento da diversidade (Gonçalves, 2010).

Conforme o verbete de Gonçalves (2010), esse processo ganha força a partir de marcos como a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o entendimento de que todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, devem aprender juntos, em um mesmo ambiente escolar, cabendo aos sistemas de ensino reorganizarem-se para garantir condições de acesso, permanência e participação.

A pessoa com deficiência, historicamente, não segue o padrão da homogeneidade da sociedade, sendo, assim, excluída, vista enquanto pessoa menos detentora de direitos, menos capaz, estigmatizada, tendo seu acesso e permanência à educação negados (Silva, 2023). Nesse viés, Diniz (2007) remete a Jacobus tenBroek, professor da Universidade da Califórnia, para afirmar que:

Nos anos 1960, por ser cego, tenBroek era proibido de executar as atividades mais corriqueiras, como ser servido em um restaurante, hospedar-se em um hotel ou viajar de trem. Muitas das proibições não eram regulamentadas em lei, mas tacitamente incorporadas pelos não-deficientes que consideravam inadmissível um cego transitar pelo espaço público. Não foi por acaso que tenBroek sustentou nas cortes estadunidenses "o direito dos deficientes de estar no mundo como um direito humano". (Diniz, 2007, p. 32).

Diniz (2007, p. 7) define deficiência como "um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente". A lesão diz respeito a uma condição corporal ou funcional individual, enquanto a deficiência é produzida socialmente, como resultado das barreiras que limitam a participação de pessoas com corpos que

divergem da norma. Logo a deficiência não é atributo da pessoa, mas um efeito da organização social, que opera por meio da criação de padrões de normalidade e produtividade.

Bampi, Guilhem e Alves (2010) aprofundam essa discussão ao afirmarem que o modelo social da deficiência permite compreender a exclusão como resultado de escolhas políticas e institucionais, e não como consequência natural das limitações corporais. Para os autores, a deficiência deve ser analisada à luz dos direitos humanos, o que impõe ao Estado o dever de formular políticas educacionais que assegurem condições efetivas de escolarização em ambientes comuns, com os apoios necessários. Nesse sentido, a Educação Especial passa a ser concebida não como um sistema paralelo, mas como uma política articulada à garantia do direito à educação.

No contexto educacional, essa concepção redefine o papel da Educação Especial na escola regular. Conforme apontam Glat, Pletsch e Fontes (2007), a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, deve atuar como suporte pedagógico especializado, contribuindo para a eliminação das barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial. Isso significa que seu foco não deve estar na substituição do ensino comum, mas na produção de estratégias, recursos e conhecimentos que fortaleçam a prática pedagógica do professor da sala regular.

Diniz (2007) argumenta que, em sociedades capitalistas, esses padrões estão profundamente associados à noção de desempenho: corpos que não correspondem à lógica da eficiência, da autonomia absoluta e da capacidade produtiva são classificados como deficientes, não por suas características intrínsecas, mas porque o meio social não foi construído para acolher suas formas de existir. Nessa perspectiva, a deficiência é uma forma de injustiça estrutural, pois emerge quando instituições, como a escola, o transporte, o mercado de trabalho e os serviços públicos, falham em remover barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais.

Ao deslocar o foco do corpo para o ambiente, Diniz (2007) contribui para uma crítica contundente ao capacitismo e reforça que a inclusão só é possível quando a sociedade assume a responsabilidade por transformar suas estruturas, e não quando se espera que as pessoas com lesão se adaptem aos padrões dominantes. Essa mudança paradigmática possui implicações diretas para o campo da Educação Especial, uma vez que desloca a compreensão da deficiência do âmbito individual para o plano das políticas públicas, das instituições educacionais e das práticas pedagógicas.

Entretanto, como alerta Michels (2011), a consolidação dessa perspectiva enfrenta limites significativos, especialmente no que se refere à formação de professores. A autora destaca que a política de Educação Especial no Brasil tem sido marcada por uma tendência à tecnificação do trabalho docente, com ênfase em práticas instrumentais e no atendimento educacional especializado, o que contribui para a fragmentação da formação e para o deslocamento da responsabilidade pela inclusão para profissionais específicos. Tal lógica enfraquece a compreensão da Educação Especial como parte constitutiva do

projeto pedagógico da escola e dificulta a construção de práticas inclusivas efetivas.

Portanto, parte-se, do entendimento de que a Educação Especial, fundamentada no modelo social da deficiência, exige uma formação docente que ultrapasse o cumprimento mínimo das exigências normativas e promova uma compreensão ampliada das condições de escolarização. A análise dos PPCs das Licenciaturas da UFMS, realizada nesta pesquisa, permite problematizar em que medida a formação inicial oferecida tem se limitado ao atendimento do núcleo obrigatório ou avança na construção de uma concepção de Educação Especial comprometida com a transformação das práticas educativas e com a efetivação do direito à educação. Ao responsabilizar a sociedade pela inclusão das pessoas deficientes, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social, conforme preceitua:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, n.p.).

Atender a todos, sem qualquer distinção ou discriminação é dever do Estado, visando o desenvolvimento humano além de preconceitos ou desigualdades. Além disso, o artigo 206, da CF/88 reforça princípios fundamentais que garantem a igualdade, a qualidade e a permanência na escola:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(...)
VII - garantia de padrão de qualidade.
(...)
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988).

O artigo 208, estabelece o dever do Estado de ofertar atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como forma de assegurar efetivamente a participação e o desenvolvimento desses estudantes.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988).

O AEE consiste em um conjunto de serviços, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e materiais adaptados, voltados para atender às necessidades

específicas dos estudantes público da educação especial, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e regulamentado pelo Decreto nº 12.686/2025. Ele ocorre de forma complementar ou suplementar às atividades na sala regular, promovendo acesso, permanência e sucesso escolar. Assim, o AEE não é um recurso paralelo, mas instrumento central do modelo social da deficiência, garantindo que a escola comum seja acessível, inclusiva e de qualidade para todos. Nesse sentido, Mantoan (2007) complementa:

A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. (Mantoan, 2007, p. 22).

Vale salientar que nessa pesquisa adota-se o modelo social da deficiência, visto que não se trata apenas de uma questão biológica, como propõe Diniz (2007):

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (Diniz, 2007, p. 9).

Ao refletir sobre os primeiros teóricos que defenderam o modelo social da deficiência, com ênfase para o independência dos sujeitos como um valor ético para a vida humana, Diniz (2007) destaca que:

A primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência partia de duas afirmações: 1) as desvantagens resultavam mais diretamente das barreiras que das lesões; e 2) retiradas as barreiras, os deficientes seriam independentes. A premissa do modelo social era a da independência como um valor ético para a vida humana, e o principal impeditivo da independência dos deficientes eram as barreiras sociais, em especial as barreiras arquitetônicas e de transporte. O agente responsável por impedir que os deficientes experimentassem a independência era a organização social capitalista. (Diniz, 2007, p. 26).

Neste modelo, a deficiência enquanto fruto das barreiras impostas pela sociedade desloca-se do modelo biomédico da deficiência. Lembrando que:

O modelo biomédico de deficiência é aquele que considera a deficiência como uma questão de saúde, de consideração estrita das ciências médicas, consolidando a noção de pessoa com deficiência como uma pessoa que vive em um corpo lesionado, doente ou anormal. (Enap, 2024, p. 15).

A partir do modelo social da deficiência, tem-se, portanto, que a participação plena das pessoas com deficiência não depende de características individuais, mas da remoção das barreiras presentes nos ambientes sociais. Assim, a educação que se pauta na inclusão parte do princípio de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito de frequentar a escola comum, cabendo ao sistema educacional garantir acessibilidade, apoio e recursos para sua permanência e aprendizagem. Segundo este entendimento, Glat, Pletsch e Fontes (2007) prelecionam:

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344).

As escolas especializadas, nesse sentido, não representam uma escolha equivalente, mas uma resposta historicamente construída às barreiras que a escola regular não eliminou. O objetivo da política de educação especial na perspectiva inclusiva é que nenhuma pessoa precise ser segregada para aprender, e que os apoios necessários sejam ofertados no próprio espaço da escola comum, conforme defendem a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

2.3 Formação de professores para a inclusão das pessoas com deficiência

À luz das discussões apresentadas até o presente momento, torna-se possível compreender que a formação de professores não pode ser analisada de modo dissociado das políticas públicas e das concepções de deficiência que orientam a educação brasileira. Se, por um lado, o campo das políticas educacionais explicita a necessidade de garantir o direito à escolarização em espaços comuns, por outro, o modelo social da deficiência evidencia que esse direito só se concretiza quando as instituições são capazes de identificar e transformar as barreiras que produzem desigualdades.

Considerando esse panorama, a reflexão sobre a formação docente adquire centralidade, uma vez que ela constitui o elo entre as diretrizes legais, as perspectivas teóricas e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, Deimling (2013, p. 240) destaca que "A partir de 1960 algumas iniciativas na área de Educação Especial foram sendo criadas em alguns estados do país", cita o exemplo "do Estado do Rio Grande do Sul, que, já no ano de 1962, iniciou, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)" um processo formativo.

No entanto, foi somente a partir de 1972 que o curso de Pedagogia passou a incorporar, em diversas universidades brasileiras, a habilitação em Educação Especial como parte de sua estrutura curricular.



Porém, foi somente a partir de 2001, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que a formação de professores passou a incorporar de maneira mais explícita a meta de preparar os profissionais da educação para atuarem com a diversidade presente na escola regular. Deimling (2013) destaca que a política educacional daquele período respondia diretamente às pressões dos organismos internacionais, especialmente após os compromissos assumidos pelo Brasil nas Conferências de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca (1994). Assim, a Educação Especial deixou de ser tratada apenas como habilitação específica de alguns cursos, passando a constituir diretriz nacional para a formação inicial docente.

Nesse movimento, a Educação Especial e a educação inclusiva passaram a ser entendidas como responsabilidade de todos os professores, e não apenas de especialistas. Entretanto, como alerta Mantoan (2003; 2007), o reconhecimento legal desse princípio não se traduziu automaticamente em mudanças estruturais nos currículos das licenciaturas. A permanência de modelos tradicionais de organização curricular, centrados na divisão rígida entre conteúdos específicos, pedagógicos e estágio supervisionado, dificultou a incorporação transversal da temática da inclusão e sustentou a lógica de formação fragmentada apontada por Gatti (2010).

Nesse sentido, ainda que os marcos normativos do período pós 2000 tenham representado avanços ao afirmarem a inclusão como princípio, a formação inicial continuou a reproduzir a concepção de que a Educação Especial seria um conhecimento acessório, destinado a disciplinas específicas e pontuais. A análise histórica realizada por Deimling (2013) demonstra que esse padrão é consequência de uma trajetória marcada pela compreensão da deficiência como atributo individual e pela persistência de práticas pedagógicas voltadas à segregação ou ao atendimento especializado à parte da escolarização comum.

A consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou que a formação docente deveria ser orientada pelo paradigma do modelo social da deficiência, deslocando o foco das características dos estudantes para as barreiras institucionais que restringem sua participação. Todavia, como aponta Diniz (2007), esse deslocamento epistemológico exige que os cursos de licenciatura formem professores capazes de reconhecer a produção social da deficiência, questionar padrões de normalidade e enfrentar o capacitismo estrutural presente na cultura escolar.

Dessa forma, a formação de professores para a inclusão só se efetiva quando supera a lógica de conteúdos isolados e assume um caráter crítico, interdisciplinar e comprometido com os direitos humanos. Tal compreensão será retomada na análise dos PPCs das licenciaturas da UFMS (Seção 4), na qual se examina em que medida os currículos realmente incorporam os princípios da educação inclusiva ou se limitam a abordagens superficiais e desconectadas do modelo social da deficiência.

3. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem descritivo-analítica, com foco na análise das disciplinas voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A universidade conta atualmente com 152 cursos de graduação, distribuídos entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Desse total, 12 cursos são ofertados na modalidade a distância, dos quais apenas três são licenciaturas (Licenciatura em História, Licenciatura em Letras-Espanhol e Licenciatura em Pedagogia), enquanto os demais correspondem exclusivamente a cursos superiores de tecnologia, e 1 na modalidade semipresencial, enquanto os demais funcionam presencialmente nos diferentes campi da instituição.

A partir desse conjunto amplo e diversificado de cursos, delimitou-se o recorte da pesquisa exclusivamente às licenciaturas, modalidade diretamente vinculada à formação inicial de professores. Esse procedimento permitiu identificar 56 cursos de licenciatura distribuídos pelos diversos campi da UFMS, que constituíram o corpus documental analisado.

Foram examinados os PPCs desses cursos, documentos que estruturam a organização curricular, definem competências e habilidades a serem desenvolvidas e estabelecem a distribuição das disciplinas ao longo dos períodos letivos.

Durante a coleta de dados, registraram-se informações detalhadas sobre o nome do curso, campus de oferta, tipo de curso, natureza das disciplinas (obrigatória ou optativa), códigos das disciplinas, períodos de oferta e respectivas cargas horárias.

Esse conjunto de informações permitiu organizar uma base analítica robusta, possibilitando a realização de análises quantitativas e qualitativas sobre a presença das temáticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na formação docente oferecida pela UFMS.

Cabe ressaltar que, durante o processo de levantamento, identificou-se que o PPC do curso de Ciências Sociais (código 3009), ofertado pela Faculdade de Ciências Humanas (FACH) no campus de Campo Grande de forma presencial, não estava disponível, o que impossibilitou sua inclusão na análise sistematizada. Considerando essa limitação, a cobertura da pesquisa atinge 98,21% dos cursos de licenciatura, permitindo, ainda assim, uma compreensão abrangente das tendências curriculares da instituição.

A análise dos dados seguiu procedimentos de organização e categorização das disciplinas, permitindo identificar padrões de oferta, carga horária e distribuição ao longo dos períodos letivos. Os resultados indicam que as disciplinas de Educação Especial e Estudos em Libras aparecem como componentes obrigatórios na quase totalidade dos cursos analisados, sendo disciplinas presentes em 55 cursos dos 56 analisados, com carga horária

variando entre 51 e 68 horas, tanto em cursos de modalidade presencial quanto à distância.

No entanto, a análise detalhada revelou importantes particularidades que apontam para a diversidade da formação docente. Entre todos os cursos analisados, o curso de Música (código 2906) apresenta o maior número total de disciplinas em seu PPC, refletindo a complexidade e amplitude de sua formação específica. Apesar dessa robustez curricular, o curso contempla apenas duas disciplinas obrigatórias diretamente relacionadas à educação especial: Educação Especial e Estudos em Libras, ambas com carga horária de 51 horas. Esse dado sugere que a ampliação do currículo geral não se traduz necessariamente em maior atenção às temáticas da inclusão, evidenciando a necessidade de refletir sobre a integração de práticas inclusivas em cursos com ampla diversidade de disciplinas.

Em contraste, o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (código 3109), ofertado pela Faculdade de Educação (FAED) de forma presencial em Campo Grande, apresenta uma estrutura curricular significativamente diferenciada. Composto por 34 disciplinas voltadas à Educação Especial, sendo 30 obrigatórias e 4 optativas, distribuídas do primeiro ao oitavo período, o curso constitui uma exceção no contexto da UFMS. Sua organização curricular demonstra um compromisso integral com a formação docente voltada para a atuação com estudantes surdos, abrangendo aspectos linguísticos, pedagógicos, culturais e identitários da surdez, o que evidencia a possibilidade de cursos especializados proporcionarem uma formação mais aprofundada em inclusão e acessibilidade.

Além da análise da presença e da distribuição das disciplinas, a metodologia adotada considerou limitações relacionadas à disponibilidade e à atualização dos PPCs, bem como possíveis inconsistências nos registros documentais. Tais aspectos foram levados em conta na interpretação dos resultados, garantindo que as conclusões fossem contextualizadas de acordo com a realidade institucional. A sistematização das informações permitiu não apenas identificar padrões gerais de oferta curricular, mas também destacar cursos e unidades acadêmicas que apresentam abordagens diferenciadas, fornecendo subsídios para reflexões sobre políticas de formação docente e inclusão na UFMS.

Em síntese, a metodologia adotada combinou levantamento documental, categorização e análise comparativa, permitindo construir um panorama detalhado das práticas curriculares voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva na UFMS. Esse procedimento metodológico contribui para a compreensão de como a universidade organiza a formação dos futuros professores para atender a demanda da educação especial e propiciar uma educação inclusiva, evidenciando tanto a homogeneidade mínima entre os cursos quanto as exceções que revelam trajetórias específicas de aprofundamento em áreas de maior relevância para a inclusão educacional.

4. Resultados e discussões

A análise dos PPCs das licenciaturas da UFMS teve como objetivo verificar a presença e a carga horária das disciplinas voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como identificar em que medida tais componentes curriculares refletem o compromisso institucional com a formação docente para tal escopo. O levantamento foi realizado a partir da consulta aos PPCs disponíveis nos portais institucionais, sítio eletrônico, contemplando cursos de diferentes áreas e campi.

A análise dos PPCs das licenciaturas da UFMS, abrangendo 56 cursos, revela que a quase totalidade das formações contempla as disciplinas obrigatórias de Educação Especial e de Estudo de Libras, presentes em 55 licenciaturas (98,21%), o que indica o atendimento generalizado às exigências normativas vigentes. A carga horária média dessas disciplinas varia entre 51 e 68 horas cada, evidenciando uma abordagem concentrada e pontual da temática no currículo. Verificou-se, ainda, que apenas 19 cursos (33,92%) ofertam disciplinas optativas relacionadas à educação especial, enquanto 32 licenciaturas (57,14%) apresentam mais de dois componentes curriculares vinculados à temática, ultrapassando o núcleo obrigatório mínimo. Esses dados evidenciam que, embora haja um padrão institucional básico, a ampliação curricular voltada à educação inclusiva ocorre de forma desigual entre os cursos, refletindo distintos níveis de aprofundamento e compromisso com a formação docente nessa área.

Exceção importante é o curso de Pedagogia, que apresenta um maior número de componentes curriculares voltados à formação de educação especial. No entanto, essa oferta não é homogênea entre os campi: por exemplo, o campus de Três Lagoas – CPTL (código 0728) apresenta uma carga horária total de 221 horas em disciplinas obrigatórias de educação especial, enquanto o campus de Aquidauana - CPAQ (código 0457) oferece 408 horas, demonstrando que, apesar de se tratar do mesmo curso, há uma variação significativa na extensão da formação de educação especial conforme o campus.

No âmbito das Licenciaturas em Ciências Biológicas, observa-se que, tanto no Câmpus de Três Lagoas (CPTL) quanto nos câmpus de Aquidauana (CPAQ) e do Pantanal (CPAN), além das disciplinas obrigatórias, há a oferta da disciplina Prática de Ensino em Avaliação e Educação Inclusiva, sendo que, no CPAN, identificam-se ainda disciplinas optativas como Libras: Noções Básicas I e Libras: Noções Básicas II, ampliando a carga horária destinada à formação inclusiva.

Nos cursos de Geografia e História, embora em grande parte dos câmpus a formação esteja restrita ao núcleo obrigatório, destacam-se algumas iniciativas adicionais. O curso de História do Câmpus de Aquidauana (CPAQ), por exemplo, oferece a disciplina optativa Diferença, Diversidade e Direitos Humanos, enquanto o curso de História do Câmpus do Pantanal (CPAN) inclui as optativas Libras: Noções Básicas I e Libras: Noções Básicas II, ampliando o contato dos licenciandos com a temática da inclusão.

As Licenciaturas em Letras apresentam maior diversidade de disciplinas adicionais. Em diferentes câmpus, como CPTL, CPAQ, CPAN, FAALC, CPCX e AGEAD, além de Educação Especial e Estudo de Libras, são ofertadas disciplinas como Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, sendo esta disciplina presente em todos os cursos de Letras da UFMS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Conversação Básica em Língua Brasileira de Sinais com foco educacional, Introdução à Linguística da Língua Brasileira de Sinais, Oficina de Material Pedagógico para Educação de Surdos, Tópicos sobre Educação e Surdez e Libras I, II e III. Esses componentes evidenciam um aprofundamento voltado especialmente à educação de estudantes surdos, ainda que concentrado em aspectos linguísticos.

No curso de Licenciatura em Matemática, a maioria dos câmpus mantém apenas as disciplinas obrigatórias; entretanto, identificam-se disciplinas adicionais em alguns PPCs, como Diferença, Diversidade e Direitos Humanos, Política de Inclusão nas Relações Sociais e Libras: Noções Básicas I e II, ofertadas como componentes optativos em cursos dos câmpus de Aquidauana, Pantanal e Ponta Porã.

As Licenciaturas em Educação Física apresentam ampliação mais expressiva da formação em educação especial. No curso ofertado pela FAED, além das disciplinas obrigatórias, constam componentes como Educação Física Inclusiva, Atividade Física para Grupos Especiais, Educação Física e Comunidade – Atividades Adaptadas e Inclusivas e Esportes Adaptados. Situação semelhante é observada no curso do CPAN, que inclui a disciplina Educação Física Adaptada e Atividades Físicas para Grupos Específicos.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é aquele que apresenta maior número de disciplinas adicionais relacionadas à Educação Especial. Nos diferentes câmpus (FAED, CPAQ, CPAN, CPNV, CPPP e AGEAD), além do núcleo obrigatório, identificam-se disciplinas como Prática em Educação Inclusiva, Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, Cinema e Educação da Diversidade e Diferença, Fundamentos da Educação Inclusiva, Inclusão e Arte: Aprendizagem ao Longo da Vida, Libras no Contexto Educacional, Prática em Educação Especial, Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial, Educação Especial e Inclusão Escolar: Desenvolvimento de Ações Afirmativas, Prática Pedagógica e Formação de Professores: Educação Inclusiva e Multicultural, Prática Pedagógica em Educação Especial, Tópicos em Educação Especial e Inclusiva: Marcos Legais e Temporais, Tópicos Especiais Educação Especial Inclusiva, Estudos Aprofundados em Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação em Sala de Aula: Estratégias de Identificação, Confecção de Materiais Adaptados, Transtornos de Aprendizagem, Educação Especial: Pesquisa, Currículo e Prática Docente, Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade, Bases Neurológicas da Aprendizagem (Neuroaprendizagem), Dificuldades e Transtornos Aprendizagem, demonstrando um esforço institucional mais consistente de aprofundamento da temática.

No curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (código 0467), ofertado no Câmpus de Aquidauana (CPAQ), a formação inicial

contempla, além das disciplinas obrigatórias de Educação Especial e Estudo de Libras, um conjunto de componentes curriculares que articulam a temática da inclusão às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Destacam-se disciplinas como Educação Especial na Cosmovisão dos Povos Indígenas do Pantanal, Línguas Indígenas de Sinais para Surdos no Processo de Escolarização e Problemas de Aprendizagem na Infância, bem como Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, evidenciando uma proposta formativa que reconhece a diversidade cultural como elemento central da prática pedagógica. A presença dessas disciplinas revela um esforço de contextualização da Educação Especial a partir de uma perspectiva intercultural, ampliando a compreensão da deficiência para além de modelos universalizantes e aproximando-se do modelo social da deficiência ao considerar as barreiras educacionais e comunicacionais produzidas nos contextos socioculturais específicos.

Destaca-se, ainda, o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, cuja matriz curricular é integralmente voltada à Educação Especial. O curso apresenta um conjunto amplo e específico de disciplinas, tais como Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Bilíngue de Surdos, Educação Bilíngue de Surdos, Atendimento Educacional Especializado para Surdos, Processos de Aprendizagem e Múltiplas Linguagens na Educação de Surdos, Literatura, Culturas e Identidades Surdas, além de diversos componentes práticos e estágios em Libras e em Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos. Trata-se, portanto, de um curso cuja proposta formativa se diferencia substancialmente das demais licenciaturas analisadas.

De modo geral, os dados revelam que, embora todas as licenciaturas atendam às exigências normativas mínimas, a presença e a diversidade de disciplinas adicionais relacionadas à Educação Especial não se distribuem de forma homogênea entre os cursos. Enquanto algumas licenciaturas avançam na ampliação curricular, outras permanecem restritas ao núcleo comum, o que evidencia assimetrias na incorporação da perspectiva inclusiva e do modelo social da deficiência na formação inicial de professores nas licenciaturas da UFMS.

Embora os dados revelem que as disciplinas de Educação Especial e Estudo de Libras estejam formalmente incluídas nos PPCs das licenciaturas da UFMS, observa-se que, em grande parte dos cursos, essa inserção se limita ao atendimento do mínimo normativo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Tais diretrizes, ao criarem BNC-Formação, orientam que os cursos de licenciatura preparem docentes para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade, o que pressupõe uma abordagem curricular integrada e não fragmentada da inclusão. Entretanto, a análise dos PPCs indica que a temática da Educação Especial permanece, em muitos casos, circunscrita a componentes curriculares específicos, sem articulação sistemática com as demais áreas da formação docente, o que evidencia a ausência de transversalidade curricular.

Essa configuração curricular revela a persistência de barreiras institucionais de natureza epistemológica e organizacional, que dificultam a efetivação das políticas de educação inclusiva, em desacordo com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Ao restringir-se ao cumprimento formal das DCNs, os PPCs acabam por reproduzir uma concepção tradicional de formação docente, na qual a Educação Especial é tratada como conteúdo complementar, e não como eixo estruturante do projeto pedagógico. Tal lógica desloca a responsabilidade pela inclusão para disciplinas específicas e enfraquece a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem.

Dessa forma, constata-se que, embora haja conformidade normativa mínima, a formação inicial oferecida pela maioria das licenciaturas da UFMS ainda não incorpora plenamente os princípios do modelo social da deficiência, que exige a compreensão da inclusão como responsabilidade coletiva da instituição formadora. Esse cenário reforça a necessidade de revisão dos PPCs, a fim de que a Educação Especial e a perspectiva inclusiva sejam incorporadas de maneira transversal, interdisciplinar e permanente, assegurando não apenas o atendimento às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a efetiva garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade ao longo da formação docente.

5. Considerações finais

O presente estudo analisou a presença e a abordagem da educação especial nos cursos de licenciaturas da UFMS, a partir do exame dos PPCs e da carga horária destinada às disciplinas relacionadas à temática. Os resultados indicam que, embora a educação especial esteja formalmente presente na maioria dos cursos, há variações significativas entre campi e licenciaturas, evidenciando a ausência de uniformidade na formação docente no interior da própria instituição.

Verificou-se que a inserção da educação especial, em muitos casos, se limita ao atendimento do mínimo normativo, com carga horária restrita e concentração em componentes curriculares específicos, o que se mostra insuficiente para assegurar uma formação aprofundada. Essa configuração compromete a articulação entre teoria e prática e pode impactar a atuação docente, uma vez que professores formados com preparo limitado tendem a enfrentar dificuldades para lidar com a diversidade educacional e para desenvolver práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A análise também evidencia a influência de políticas educacionais orientadas por uma lógica neoliberal, que privilegia critérios de eficiência e cumprimento de exigências formais, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida (Amaral; Novaes; Santos, 2021). Nesse contexto, a educação inclusiva corre o risco de ser reduzida a um requisito

curricular, e não compreendida como princípio estruturante do processo educativo e direito fundamental dos estudantes.

Conclui-se que, apesar dos avanços observados, persistem lacunas relevantes relacionadas à uniformidade curricular, à carga horária e à profundidade da formação em educação especial. O fortalecimento da formação docente requer a ampliação e integração dos conteúdos inclusivos, bem como a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica, de modo a consolidar a inclusão escolar como princípio central da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37–55, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 16 nov. 2025.

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: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm#art23. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ENAP, Fundação Escola Nacional de Administração Pública. **O conceito contemporâneo da deficiência e o modelo biopsicossocial**. Brasília, 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2026.



GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 16 nov. 2025.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Educação inclusiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/educacao-inclusiva/. Acesso em: 3 maio 2026.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 14 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.



Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/professor-docente/.
Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; FERREIRA, Camila Aparecida; SILVA, Wania Costa da. Políticas de Formação de Professores e a Valorização Docente: a problemática trajetória dos marcos legais. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68607>. Acesso em: 11 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143–156, 2009.

SILVA, Leandro Ferreira da. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: da educação especial à educação inclusiva. **Revista Contemporânea**. V. 3, n. 8, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1380>. Acesso em: 16 nov. 2025.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Políticas de avaliação educacional e formação continuada de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 44, p. 111-131, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5068>. Acesso em: 16 nov. 2025.

VIEIRA, Daniely Moreira. Políticas de formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 18, n. 42, p. 1021-1034, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2042>. Acesso em: 16 nov. 2025.

Recebido em: 29 de dezembro de 2025.

Aceito em: 13 de maio de 2026.

Publicado em: 27 de maio de 2026.