

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARINA GRASIELE DE OLIVEIRA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORA PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

FLORIANÓPOLIS/SC

2025

MARINA GRASIELE DE OLIVEIRA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORA PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Michels

FLORIANÓPOLIS/SC

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC. Dados inseridos pelo próprio autor.

Oliveira , Marina Grasielle de
OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORA PARA
A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL /
Marina Grasielle de Oliveira ; orientadora, Maria Helena
Michels , 2025.
54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Especial. Formação de
Professora. Curso de Pedagogia. I. Michels , Maria Helena
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. III. Título.

MARINA GRASIELE DE OLIVEIRA

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORA PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis/SC, 28 de novembro de 2025

Professora Prof.^a Dra. Leila Procópio do Nascimento

Coordenação do Curso

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Helena Michels (EED/CED/UFSC) (Orientadora)

Profa. Dra. Angelica Silvana Pereira (EED/CED/UFSC) (Membro Titular)

Profa. Dra. Marília Daniela Tessarin Watashi (FCEE) (Membro Titular)

Profa. Dra. Dayana Valéria Antonio Folster Schreiber (CA/CED/UFSC) (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me sustentado durante toda essa jornada, me dando força nos momentos de dificuldade e iluminando meus caminhos com fé e esperança.

Agradeço de coração ao meu irmão, Gleison, que acreditou em mim e me incentivou a vir para Florianópolis em busca de um sonho: cursar uma graduação em uma das melhores instituições. Sua confiança foi essencial para que eu desse esse passo tão importante.

Agradeço a meus pais, que mesmo de longe sempre estiveram presentes com suas orações e apoio incondicional. A saudade foi grande, mas o amor e a fé que nos unem foram maiores e me mantiveram firmes.

Sou imensamente grata também às minhas amigas Lurian e Hemely, que foram verdadeiros pilares durante essa caminhada. Em momentos em que pensei em desistir e voltar para Minas Gerais, foram elas que estiveram ao meu lado, me incentivando e me lembrando do quanto sou capaz. Só quem mora longe da família sabe o quanto é difícil enfrentar essa distância, e ter vocês por perto fez toda a diferença.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Michels pela paciência, dedicação e valiosas orientações ao longo deste trabalho. Sua experiência e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse concluir essa etapa com segurança e confiança.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu mais sincero obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a formação de professora, tem como objeto de estudo os cursos de Licenciatura em Pedagogia e o objetivo foi investigar como a Educação Especial é abordada nos cursos de licenciatura, para tanto buscou-se analisar como os referidos cursos, ofertados por instituições públicas em Santa Catarina abordam a escolarização dos estudantes da modalidade Educação Especial. Como procedimento metodológico, adotou-se a revisão de literatura e a pesquisa documental. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, com base em produções disponíveis na base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), dos últimos 15 anos, buscando apreender as produções referentes à formação da pedagoga e a educação especial. Já a pesquisa documental diz respeito a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e suas respectivas matrizes curriculares, na busca das análises das disciplinas relacionadas à Educação Especial. Os resultados mostram que a produção sobre o tema é escassa e observa-se uma pulverização de abordagens que tangenciam o tema. Também foi possível constatar que todos os cursos analisados ofertam pelo menos uma disciplina sobre o tema, porém, há uma variedade nas cargas horárias das disciplinas. Da análise das ementas das disciplinas emergiram cinco categorias: título das disciplinas, os sujeitos da educação especial, políticas da educação especial, história da educação especial e recursos e tecnologias. Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de fortalecer a abordagem da educação especial nos cursos de Pedagogia, ampliando a discussão para além da perspectiva inclusiva. Observa-se também a importância de aprofundar o debate sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes da educação especial, considerando suas reais necessidades no contexto escolar. Conclui-se que são necessárias mais pesquisas e discussões acadêmicas sobre o tema, a fim de ampliar a compreensão e o desenvolvimento dessa área.

Palavras-Chave: Educação Especial. Formação de Professora. Curso de Pedagogia

ABSTRACT

This research addresses teacher education, focusing on Undergraduate Pedagogy programs. Its objective was to investigate how Special Education is approached in these degree programs. To this end, the study sought to analyze how the programs offered by public institutions in Santa Catarina, address the schooling of students within the Special Education modality. As methodological procedures, a literature review and a document analysis were adopted. Initially, a bibliographic review was conducted based on studies available in the Scielo (Scientific Electronic Library Online) database from the past 15 years, focusing on disciplines related to Special Education in Pedagogy courses. The document analysis examined how disciplines related to Special Education are presented in the Pedagogical Project documents of Pedagogy programs. The results show that production on the topic is scarce, and a fragmentation of approaches that only touch upon the subject is observed. Additionally, it was found that all analyzed programs offer at least one discipline on the topic; however, the course loads of these disciplines vary significantly. From the analysis of the course syllabi, five categories emerged: discipline titles, students in Special Education, Special Education policies, the history of Special Education, and resources and technologies. Given this scenario, there is a clear need to strengthen the approach to Special Education within Pedagogy programs, expanding the discussion beyond an inclusive perspective. The study also highlights the importance of deepening the debate on the effective learning of students who are the target audience of Special Education, considering their actual needs within the school context. It is concluded that further research and academic discussions on the subject are necessary to broaden understanding and advance development in this field.

Keywords: Special Education. Teacher Education. Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultados do Levantamento Bibliográfico	29
Tabela 2 - Termos dos Títulos das Disciplinas	43
Tabela 3 - Termos em Relação aos Sujeitos da Educação Especial	44
Tabela 4 - Termos em Relação às Políticas	46
Tabela 5 - Termos em Relação aos Recursos e Tecnologias.....	48
Tabela 6 - Recursos e Tecnologias Identificados	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As Dez Faces da Tragédia Docente.....	21
Quadro 2 - Produções selecionadas	30
Quadro 3 - Curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas de Santa Catarina, Rio de Janeiro e Paraná.	33
Quadro 4 - Cursos que Ofertam Disciplinas Relacionadas à Educação Especial e suas Respectivas Ementas	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

EaD – Educação a Distância

FMP – Faculdade Municipal de Palhoça

FURB – Universidade Regional de Blumenau

IFC – Instituto Federal Catarinense

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

Scielo – *Scientific Electronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contexto e Objetivos.....	12
1.2 Justificativa.....	13
1.3 Metodologia	15
1.4 Organização do Trabalho	16
2. CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E LACUNAS	18
3. CAPÍTULO 2: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	29
4. CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA..	33
4.1 Títulos das Disciplinas	43
4.2 Os Sujeitos da Educação Especial	44
4.3 Política da Educação Especial	46
4.4 História da Educação Especial	47
4.5 Recursos e Tecnologias	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e Objetivos

Esta pesquisa tem como tema formação de professoras,¹ tendo como objeto de estudo os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Conduzida com o objetivo de investigar como a Educação Especial é abordada nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de pedagogia, buscamos contribuir com a formação das futuras pedagogas no que concerne à escolarização dos estudantes da educação especial.

Considerando a crescente inserção em ambientes escolares de estudantes que historicamente são identificados como da modalidade educação especial, é evidente que muitos profissionais precisam ter em suas formações elementos que possibilitem tratar da escolarização desses sujeitos, o que torna essencial que os cursos de licenciaturas incluam disciplinas de educação especial em seus currículos. Muitas pessoas com deficiência e/ou transtornos estão inseridas no ambiente escolar regular, o que demanda professoras capazes de desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula. Não se trata de dominar previamente todas as especificidades, mas de construir, no processo de inserção e convivência, vínculos que permitam conhecer cada estudante e compreender suas necessidades. Assim, estudar e identificar essas especificidades torna-se parte da prática pedagógica, possibilitando o ensino dos conhecimentos sistematizados de forma que todos os estudantes possam se desenvolver plenamente.

Disciplinas referentes à educação especial na formação de professora, incluindo a formação de pedagogas e demais licenciados, devem oferecer elementos que ajudem os futuros profissionais a enfrentarem os desafios e demandas presentes na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, garantindo-lhes condições reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Buscando discutir esse tema, temos como objetivo central desta pesquisa analisar como os cursos de licenciatura em pedagogia, das universidades públicas que atuam no Estado de Santa Catarina, abordam a escolarização dos estudantes da modalidade Educação Especial.

Como objetivos específicos podemos destacar: (1) examinar a presença de disciplinas que se referem à educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia; (2) identificar os

¹ Nessa pesquisa vamos utilizar o gênero feminino para nós referirmos as profissionais que, em nível nacional, são majoritariamente mulheres.

conteúdos presentes nas disciplinas obrigatórias que se referem a este campo de conhecimento; (3) analisar como os conteúdos propostos nas disciplinas de educação especial contribuem para a escolarização dos estudantes da educação especial.

Esses objetivos buscam responder à questão central desta investigação, a saber: de que forma as disciplinas específicas de Educação Especial, ofertadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, podem contribuir para a formação da pedagoga no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre formação de professora da educação básica, reafirmando a importância de que todas as instituições de ensino superior incorporem, em seus cursos de licenciatura, disciplinas referentes à educação especial como componente obrigatório. Mais que isso, que estas disciplinas contribuam para o processo formativo das futuras professoras da educação básica, incidindo diretamente na aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

1.2 Justificativa

A escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é resultado de uma profunda inquietação pessoal e profissional. Ao longo da minha trajetória no curso de licenciatura em Pedagogia, tenho me deparado com questionamentos acerca da formação dos profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar, isto é, aqueles que estão em sala de aula e lidam diariamente com os processos de ensino e aprendizagem. Passei a refletir sobre como a educação especial pode ser realmente efetiva dentro das escolas, considerando as limitações que ainda existem em relação à formação das professoras para atuarem com sujeitos da educação especial. Isso me fez pensar sobre o quanto os cursos de pedagogia, muitas vezes, ainda oferecem uma formação básica ou superficial sobre o tema, o que acaba impactando diretamente na qualidade do atendimento dos estudantes público da educação especial.

Nessa trajetória, fui aprendendo a desconstruir ideias pré-concebidas sobre deficiência e inclusão. Ao longo do curso, aprendi que a inclusão vai muito além da matrícula de um estudante com deficiência: ela exige compromisso, planejamento e, principalmente, formação adequada dos profissionais. Esse entendimento me trouxe muitos questionamentos, como: estamos sendo preparados de fato para promover uma educação inclusiva? Como podemos transformar as práticas pedagógicas para atender à diversidade na sala de aula? Como a formação para atuar com estudantes da educação especial pode ocorrer efetivamente com uma base teórica sólida? Tais questionamentos me impulsionaram a escolher esse tema para meu

TCC, pois acredito que discutir a formação de professora nesse contexto é essencial para construir uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Enquanto estagiária em escolas públicas e privadas observei, na prática, como ainda existem muitos desafios na inclusão de estudantes da educação especial. Em algumas situações, as professoras demonstravam boa vontade e sensibilidade para lidar com os estudantes com deficiência, mas não sabiam exatamente como adaptar as atividades, utilizar recursos acessíveis ou mesmo compreender as especificidades de cada estudante. Havia também situações em que as professoras não se sentiam preparados para atender às necessidades desses estudantes, seja por falta de formação específica ou por ausência de apoio institucional. Percebi que me faltavam conhecimentos técnicos e pedagógicos, os quais compreendo que poderiam ter sido mais desenvolvidos durante a graduação. No entanto, reconheço que a própria prática docente exige estudo contínuo, pois mesmo profissionais experientes, com muitos anos de atuação em sala de aula, deparam-se com situações que demandam constante atualização e ampliação de seus conhecimentos.

Além disso, pude observar a necessidade de uma formação continuada, que acompanhe as mudanças e os avanços da área da educação. Compreendi a importância disso durante meu estágio em uma escola pública, onde presenciei uma situação marcante: uma professora recebeu um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua sala, e embora tivesse muita dedicação e boa vontade, ela mesma comentou conosco, estagiários, que não sabia como adaptar as atividades ou como lidar com “algumas crises” do estudante. Ela afirmou que havia estudado um pouco sobre isso na faculdade, de forma que não se sentiu preparada para lidar com a complexidade do dia a dia. A própria professora indicou que sentia falta de formações atualizadas sobre o tema, principalmente sobre as práticas pedagógicas voltadas ao TEA e outras deficiências. Essa vivência me fez perceber que a formação inicial é apenas o começo e que, para garantir práticas pedagógicas que possibilitem a escolarização desses estudantes, é essencial que as professoras tenham acesso constante à formação continuada, e que também desenvolvam nas professoras aprendizagens e desenvolvimento.

Diante dessas experiências, pude constatar a importância de uma formação para as professoras pedagogas que contemple tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos, referente aos estudantes da educação especial. Dessa forma, acredito que a investigação e a análise crítica desse tema sejam cruciais para a construção de uma educação de qualidade, que atenda às demandas da sociedade contemporânea. E ela começa a partir do planejamento que consta no currículo dos cursos.

Além das experiências pessoais que me levaram a tratar desse tema, podemos observar que ele é central no cenário acadêmico da educação brasileira. O papel que esses profissionais desempenham no desenvolvimento de crianças e jovens, a complexidade e a dinamicidade da sociedade exigem que as pedagogas possuam uma formação abrangente, sólida, teórico/prática, a fim de atuarem de forma crítica e reflexiva na sala de aula para atender a formação humana da classe trabalhadora. Nesse sentido, a relevância do tema se justifica pela necessidade de analisar a formação das professoras cuja função principal é planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, além de atuarem como mediadores entre os estudantes e o conhecimento.

A literatura da área tem apontado para a necessidade de repensar a formação das professoras pedagogas, a fim de que ela possibilite uma crítica contundente à educação brasileira (TRICHES, 2023; MICHELS, 2017). As produções demonstram que essa formação não prioriza a apropriação de conhecimento por parte da população brasileira, principalmente as mais pobres. Isso também ocorre com os estudantes da educação especial que tem sua inserção na escola regular, mas que não tem se apropriado dos conhecimentos sistematizados. É preciso investir em uma formação que vá além da inserção na escola, que, estimule a reflexão crítica, a autonomia e a criatividade (SAVIANI, 2009; SHIROMA, 2017).

Este trabalho representa um esforço em prol da valorização das professoras pedagogas e da construção de uma educação transformadora. Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para a formação de profissionais cada vez mais qualificados e engajados, capazes de promover um futuro emancipador às novas gerações de brasileiros.

1.3 Metodologia

Para desenvolver a presente pesquisa, foi utilizada a revisão de literatura na biblioteca virtual Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), selecionando artigos nacionais em língua portuguesa e o recorte temporal contemplou publicações entre os anos de 2010 e 2024. Esse período foi definido por compreendermos que é a partir da segunda década dos anos 2000 que os cursos de Pedagogia deixaram de contar com as habilitações, o que trouxe a necessidade de tratar a Educação Especial em seu interior.²

A busca por trabalhos acadêmicos foi realizada utilizando os descritores “Pedagogia”,

² A retirada das habilitações dos cursos de Pedagogia ocorreu a partir da Resolução n. 1 de 2006. Nesse momento, muitos cursos de Pedagogia optaram por ofertar disciplinas de educação especial nos currículos, mas sem as habilitações.

“Educação Especial”, “Cursos de Pedagogia” e “Cursos de Pedagogia em Educação Especial”. Inicialmente, foram identificadas 58 produções na base Scielo. Em seguida, aplicaram-se critérios de exclusão com a leitura dos títulos das produções, o que resultou em 25 artigos. Na sequência, com a leitura dos resumos para verificar pertinência ao objeto da pesquisa chegamos a 18 produções. Porém, quando lemos as produções na sua integralidade, apenas três apresentaram sintonia direta com o objetivo da presente investigação, dialogando especificamente sobre a abordagem da Educação Especial na formação inicial de pedagogas.

Buscando perceber como a formação da pedagoga, relacionada a educação especial ocorre, utilizamos outro procedimento metodológico, que foi a pesquisa documental. Segundo Gil (2002) a análise de documentos permite obter dados a partir de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reinterpretados sob uma nova perspectiva. Em nossa investigação, os documentos analisados se referem àqueles elaborados pelas instituições públicas de ensino que ofertam os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de Santa Catarina, mais especificamente os Projeto Pedagógicos de Curso (PPC). A análise de documentos foi utilizada para verificar como o campo da educação especial é tratado nessas formações e como as disciplinas ofertadas nesses cursos contribuem com a proposta de escolarização para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Para a realização da pesquisa documental, utilizou-se os dados iniciais coletados pelo Projeto de Pesquisa Interinstitucional (ainda em andamento) intitulado “Disputas por docências e reformas curriculares nos Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil”, tendo a Prof^ª. Dra. Mara Rejane Vieira Osório (UFPel) como coordenadora geral e a Profa. Jocemara Triches como coordenadora em Santa Catarina. Esse documento indica as instituições que ofertam cursos de Pedagogia no Estado de Santa Catarina. Com estes dados coletados pela pesquisa indicada, optamos por centrar nossas análises nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados por instituições públicas, pois essas instituições apresentam dados públicos relativos aos seus projetos de curso, sendo possível localizar estas informações em seus *sites* oficiais, diferente do que ocorre nas instituições privadas de ensino. A análise permitiu identificar 17 cursos e desses, analisou-se 16 Projetos Pedagógicos de Curso, pois não tivemos acesso ao PPC de um dos cursos (UNITAU).

1.4 Organização do Trabalho

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, tratamos das características e lacunas da formação

docente. No segundo capítulo abordamos os aspectos relativos à educação especial. No terceiro, apresentamos os dados e relatamos os resultados da pesquisa bibliográfica. No quarto capítulo apresentamos os dados obtidos na pesquisa documental e abordamos a educação especial na formação da pedagoga. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2. CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E LACUNAS

A formação docente pode ser definida como o processo de preparação e desenvolvimento profissional das professoras. Esse processo envolve a aquisição de conhecimentos teóricos relacionados ao ensino, aprendizagem, didática, currículo e gestão da sala de aula (Triches, 2017). Nesse mesmo sentido, Saviani (2009) afirma que as instituições formadoras devem organizar a formação na área de conhecimento correspondente, por meio de uma organização curricular que garanta a preparação pedagógico-didática. A formação docente não se restringe apenas ao período de graduação, mas continua ao longo da carreira, por meio de experiências, estudos e capacitações. Ou seja, abrange tanto a formação inicial quanto a continuada.

A formação inicial de professora ocorre nos cursos de licenciatura, cujo objetivo é preparar os futuros docentes para atuar na educação básica. A pós-graduação também desempenha um papel formativo importante, especialmente ao qualificar docentes para o ensino superior e formar pesquisadores, por meio dos programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especializações) (Saviani, 2009).

Este mesmo autor (Saviani, 2009) afirma que a formação continuada acontece ao longo da carreira profissional e tem como finalidade promover o aprimoramento e a atualização constante das professoras. Ela pode ocorrer em diferentes formatos: cursos *lato sensu* com maior carga horária, programas *stricto sensu*, ou ainda formações de curta duração, como cursos livres, oficinas pedagógicas, capacitações e eventos acadêmicos. No entanto, grande parte das formações continuadas ofertadas aos docentes se concentra nos chamados cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), geralmente de poucas horas, muitas vezes pagos e, em certos contextos, com limitado potencial transformador para a prática pedagógica.

Em relação ao nosso objeto de estudo, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, estes buscam preparar as futuras professoras para a docência na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, combinando conhecimentos teóricos, metodológicos e experiências práticas. Essa formação ocorre pelo desenvolvimento de conhecimentos que permitam as professoras atuarem de forma reflexiva e crítica em diferentes contextos educacionais, por meio de eixos como base teórica em relação a fundamentos da educação, didática e metodologias de ensino, bem como estágios supervisionados e prática pedagógica

(Triches, 2017). Cabe a cada instituição de ensino a definição de sua matriz curricular, com números de disciplinas e seu equivalente em carga horária (Triches, 2017).

Saviani (2009) indica dois modelos de formação de professora. Um deles é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação da professora se constitui pela cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que ele irá lecionar (Saviani, 2009). Para o autor também há o modelo pedagógico-didático, que se contrapõe ao anterior, pois considera que a formação da professora propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009). O autor argumenta que, nesse sentido, há um dilema, havendo de um lado os conteúdos de conhecimento e do outro os procedimentos didático-pedagógicos, mas que os dois devem compor o processo de formação de professora. Porém, como articulá-los adequadamente?

Há desafios que afetam a formação das professoras, como a desconexão entre teoria e prática, defasagem na formação tecnológica e baixa valorização da profissão. Saviani (2009) entende que as universidades têm pouco interesse pelo problema da formação de professora, no sentido de que não se preocupa efetivamente com o preparo pedagógico-didático das professoras. Ao mesmo tempo, os estudantes de pedagogia enfrentam diversas dificuldades durante a formação inicial, sendo uma delas a desconexão entre teoria e prática.

Muitas vezes, as disciplinas teóricas abordam conceitos pedagógicos e filosóficos de forma abstrata, sem uma relação com o cotidiano escolar, o que pode gerar insegurança na transição para a prática docente, especialmente durante os estágios supervisionados, quando os estudantes se deparam com desafios reais como gestão de turma, adaptação de metodologias e atendimento à diversidade dos estudantes, entre outros (SHIROMA et al., 2017). O estágio é parte da formação, pois é nele que os estudantes têm a possibilidade de articular as bases teóricas com o cotidiano escolar. Esses desafios ressaltam a importância de políticas educacionais que incentivem uma formação mais integrada entre teoria e prática

Shiroma et al. (2017) citam que a desqualificação docente é frequentemente associada à falta de habilidades tecnológicas das professoras, vistos como incapazes de acompanhar os avanços que a tecnologia traz para o âmbito educacional. Entretanto, essa visão excessivamente focada na tecnologia ignora que ela é produto das relações capitalistas de produção, sendo tratada como um evento inevitável que transforma as relações sociais. Porém, é inegável que a tecnologia faz parte do cotidiano social, inclusive da realidade das escolas, devendo exigir preparo na formação docente quanto ao seu uso. A pressão para que as professoras, notadamente aqueles de gerações anteriores, se adaptem a essas inovações indica que aqueles que não dominam as novas tecnologias estão fora de sintonia com as exigências do mercado, sendo

vistos como inadequados para formar os trabalhadores e consumidores que o sistema requer (Shiroma et al., 2017). Porém, compreendemos que não basta saber utilizar os recursos tecnológicos na educação, a professora necessita saber, antes disso, o que quer ensinar, como e quando as chamadas “novas tecnologias” colaboram com o processo de ensino e aprendizagem.

Nas discussões sobre formação de professora no Brasil, o fortalecimento das políticas públicas que indiquem a integração entre teoria e prática, desde a formação inicial, parece ser um ponto comum aos pesquisadores da área (Piccinini; Tonácio, 2017). Entretanto, sabe-se que nesse processo podem ocorrer litígios de interesses políticos, de classe, que resultam numa conformação de projetos de formação docente às demandas do capital (Triches, 2017).

A necessidade dessas políticas chama o debate para a valorização dos docentes, para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, sendo que isso passa por diversos aspectos, como melhores condições de trabalho, remuneração justa, formação continuada e reconhecimento social. Shiroma et al. (2017) argumentam que a professora está ameaçada, pressionada, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Dessa forma, salários adequados e planos de carreira bem estruturados são fundamentais para atrair e manter profissionais qualificados na docência.

Saviani (2009) examina o histórico da formação docente no Brasil, concluindo que ao longo dos últimos dois séculos, diversas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Ou seja, percebe-se uma necessidade de atenção para essa área, porém os esforços empregados para tal não foram historicamente suficientes. A questão pedagógica vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, mas não encontrou ao longo da história um encaminhamento satisfatório (Saviani, 2009). Nota-se uma precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009).

Dentre as diversas lacunas na formação docente, percebe-se que em geral ela tem raízes históricas e dimensões institucionais, políticas e sociais. Shiroma et al. (2017) indicam que há um projeto de professora e de escola pública, proposto e encaminhado pelas políticas educacionais, que buscam atender ao capital, difundindo concepções que estreitam e fragmentam a visão de mundo e de educação. As autoras apresentam dez faces que expõem o que denominam de “tragédia docente”. Essas dez faces apresentadas por Shiroma et al. (2017) revelam os desafios estruturais, políticos e ideológicos que afetam a profissão docente dentro das políticas educacionais contemporâneas. Essas políticas frequentemente reforçam um

modelo que reduz a educação a uma lógica mercadológica, esvaziando seu papel crítico e emancipatório. O Quadro 1 apresenta uma síntese dessas faces indicadas pelas autoras:

Quadro 1 - As Dez Faces da Tragédia Docente

Professora Reconvertida	Decorrente do contexto das reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990, que trouxe reestruturação produtiva, que transferiu ao trabalhador a responsabilidade por sua empregabilidade em um mercado em crise. Isso resultou na subordinação da educação escolar às pressões econômicas, promovendo mudanças estruturais como avaliação por desempenho, flexibilização curricular e descentralização, consolidando uma professora alinhado às exigências de um sistema produtivo.
Professora Desqualificada	A reconversão docente foi acompanhada por um discurso que desqualificou as professoras, apresentando-os como despreparados e incapazes de atender às demandas do século XXI. A falta de domínio tecnológico foi usada como justificativa para essa desqualificação, ocultando o fato de que a tecnologia é produto das relações capitalistas e impondo a ideia de que as professoras deveriam se adaptar para formar trabalhadores para um mercado globalizado.
Professora Avaliada	Devido aos diversos exames de avaliação em larga escala acompanham toda a trajetória escolar dos estudantes e indiretamente avaliam os docentes e as instituições. Os resultados dessas avaliações impactam desde o financiamento da educação até o currículo e a gestão escolar, funcionando como instrumentos de controle sobre as professoras, que são retratados como inaptos e responsabilizados pelos problemas educacionais.
Professora Aprendiz	Enfatiza que o docente deve estar em constante treinamento, num processo de "obsolescência docente", onde nunca se torna plenamente professora, por sempre estar aprendendo. Com isso, no contexto da sala de aula, a intervenção docente fica reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos, em vez do ato de ensinar de fato.
Professora Multifuncional	A reforma do Curso de Pedagogia em 2006 extinguiu habilitações específicas, promovendo a formação de uma professora polivalente, capaz, por exemplo, de atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio escolar que visa garantir a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa formação é orientada para o domínio de técnicas e recursos de acessibilidade, muitas vezes sem aprofundamento nos processos pedagógicos que transformam informação em conhecimento. Com isso, a atuação da professora multifuncional reflete uma flexibilização das funções docentes, em que se atribui a ele diversas responsabilidades além do "ensinar".
Professora Responsabilizada	O discurso reformista, influenciado por organismos multilaterais, apropriou-se de termos empresariais como eficiência, gestão e empregabilidade, deslocando a origem dos problemas educacionais para a atuação docente, ocultando as determinações econômicas e políticas. Esse movimento ideológico construiu uma hegemonia discursiva que culpa as professoras pelo fracasso escolar e pela crise social, ao mesmo tempo em que ignora a responsabilidade do Estado e das políticas econômicas na manutenção das desigualdades.
Professora Massificada da EaD	A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, especialmente no Ensino Superior, tem sido impulsionada por políticas privatistas que favorecem o mercado em detrimento da qualidade da formação docente. A EaD, predominantemente oferecida por instituições privadas, resultou em uma massificação da educação que comprometeu a formação das professoras.
Professora-Instrumento	Descreve um processo de desintelectualização docente, no qual as professoras são vistas como recursos, com funções reduzidas e sem espaço para uma atuação crítica e reflexiva. A reforma educacional, especificamente na Educação Especial e nos cursos de Pedagogia, tem levado à formação de professora com sobrecarga de funções. Esse movimento é impulsionado por políticas de intensificação do trabalho docente e pela lógica gerencialista que busca reduzir as professoras a meros executores de tarefas, esvaziando o valor da formação acadêmica crítica.

Professora Violentada	A professora é descrito como uma figura violentada, tanto simbolicamente quanto fisicamente, devido a condições de trabalho precárias, violência nas escolas e a omissão do Estado. A crise política e social no Brasil tem intensificado essas contradições, com políticas públicas que afetam diretamente os docentes, como redução salarial e a privatização das escolas. A violência contra a professora vai além dos conflitos em sala de aula, refletindo a exploração e negligência do Estado em relação à sua profissão e condições de trabalho.
Professora Pensante	Apesar das tentativas de despolitização e desqualificação das professoras, movimentos de resistência, como ocupações de escolas, demonstram que muitos ainda lutam por uma educação crítica e emancipadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Shiroma et al. (2017).

Essas faces revelam como a docência é impactada por políticas que, sob a justificativa de eficiência e qualidade, acabam reduzindo a escola a uma lógica produtivista e instrumental. Esse debate é central na área da pedagogia, pois implica reflexões sobre o papel da educação na sociedade, a autonomia docente e a necessidade de resistência frente a esses processos.

Nesse sentido, Triches (2017) também discute que as reformas nos cursos de Pedagogia estão alinhadas com interesses políticos e econômicos, refletindo a inserção do neoliberalismo e da ideologia capitalista nas práticas educativas, incluindo a formação docente e a preparação para o mercado de trabalho. Ao analisar a reforma dos cursos de Pedagogia em 27 universidades federais após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (Brasil, 2006), a autora investigou como as instituições formam seus licenciados e se essas reformas refletem interesses do capital. Como resultado, concluiu que a formação docente nas instituições é caracterizada por uma abordagem pragmática e fragmentada, com ênfase em competências e resultados, mas carecendo de profundidade teórica (Triches, 2017). Esse modelo de formação, segundo a autora, embora busque maior empregabilidade, pode resultar em uma docência superficial e ideologicamente alinhada ao projeto capitalista, reproduzindo desigualdades sociais e limitando o desenvolvimento das futuras professoras.

A pedagoga deve ter uma visão ampla da educação, que integre diferentes áreas do conhecimento e que compreenda a complexidade dos fenômenos educativos. Deve ser um profissional que se atente com a diversidade social e cultural dos estudantes e que compreenda a importância da cultura para a construção da identidade dos estudantes. E mais do que isso, deve se preocupar com o acesso dos estudantes aos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados para buscar a emancipação humana.

Um dos aspectos identificados por Triches (2017) em seu trabalho, é que a formação oferecida, em geral, é pulverizada em diversos temas e disciplinas, com cargas horárias restritas e cursadas em curto período, embora o curso tenha alguns anos de duração. É no bojo dessas

discussões que trataremos a formação de professora, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, e as discussões sobre a escolarização dos sujeitos públicos da educação especial.

Quando tratamos da Educação Especial, é necessário apresentarmos sua organização apresentada pela legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), estabelece diretrizes para a educação especial no país. No seu Capítulo V, a LDB estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Essa legislação também prevê a oferta preferencial da educação especial na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado quando necessário. Portanto, a abordagem do ensino estruturado para esses estudantes está respaldada na LDB de 1996 e complementada por proposições posteriores que buscam garantir sua inclusão e permanência na escola regular como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A educação especial, enquanto modalidade de ensino, perpassa todos os níveis e modalidades da educação (Brasil, 1996) e os documentos oficiais indicam a garantia de que os estudantes tenham acesso ao ensino regular. Assim, a inserção desses estudantes não deve ser vista como um processo paralelo ou segregado, mas sim como parte integrante das redes de ensino, com recursos e estratégias específicas para atender às suas necessidades cujo objetivo é a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados.

Porém, a Educação Especial no Brasil passou por diferentes fases de compreensão sobre o atendimento à pessoa com deficiência durante muito tempo, pessoas com deficiência eram restringidas de ter acesso à educação regular, sendo atendidas em espaços segregados em sua maioria instituições que recebiam auxílio do governo para fazer os atendimentos (Kassar, 2011).

Ainda no Império (1822-1889) foram criadas instituições que atendiam algumas pessoas deficientes, como o Instituto dos Meninos Cegos (1854, atual Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1856, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambas instituições públicas federais que estão localizadas no Rio de Janeiro. A economia da época também não exigia/favorecia que a população tivesse acesso a instrução ou fosse letrada. Grande parte da população estava na zona rural, mantendo assim a restrição de acesso à educação e um ensino precarizado (Kassar, 2011).

Já com a industrialização no país, a instrução passou a ser importante pois era necessário dar aos trabalhadores condições mínimas para executarem as tarefas. Esse fato fez com que as escolas fossem instaladas nas regiões urbanizadas. Nesse momento, as pessoas com deficiência também frequentam as poucas escolas existentes. A perspectiva escolanovista, aqui representada por Helena Antipoff, traz a indicação de que os estudantes com deficiência deveriam ter um espaço específico para sua instrução. Com essa compreensão instituiu-se, nas escolas regulares, as classes especiais, ao mesmo tempo em que se criam instituições específicas para a educação desses sujeitos como a Sociedade Pestalozzi (década de 1930) e a instalação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) na década de 1950. Essa perspectiva segregacionista tinha a centralidade na deficiência do sujeito (Jannuzzi, 2004).

Considerando um período um pouco mais recente, a educação especial implantada no país durante o regime militar tinha a perspectiva integracionista que compreendia que as pessoas com deficiência deveriam estar integradas à sociedade, entretanto, ainda com um viés excludente e limitado, reforçando a segregação. As abordagens educacionais durante esse período incluíam a manutenção de instituições especiais para o atendimento dos indivíduos com deficiência, assim como as classes especiais nas escolas comuns (Jannuzzi, 2004). Durante esse período, mudanças legislativas ocorreram, como a Reforma Universitária de 1968 e a implementação da Lei 5692/1971, que reformulou a educação básica no Brasil.

Essas proposições buscavam modernizar a educação e incluíam diretrizes que repercutiam na educação especial, como a manutenção do atendimento educacional em espaços e modalidades separados do ensino regular (Jannuzzi, 2004). A ênfase na profissionalização e na eficiência, características dessas regulamentações, acabou reforçando um modelo tecnicista e assistencialista na educação especial, o que não garantia a participação efetiva desses estudantes nas práticas escolares (Jannuzzi, 2004).

Segundo Kassar (2011), a Constituição Federal é um grande marco para a sociedade e para a área da educação. Essa estabeleceu a educação como direito de todos e passa a direcionar outras legislações e políticas públicas para garantir esse direito formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) estabelece a obrigatoriedade de a educação especial ser complementar ou suplementar à educação, sendo que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado.

Nesse período temos, em nível internacional, a proposição da Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha (UNESCO, 1998). Esse documento representa um marco na defesa da educação inclusiva, ao afirmar que escolas regulares devem acolher todas as crianças,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1998). A Declaração foi subscrita por 92 governos, incluindo o Brasil, e propõe que a inclusão seja um princípio dos sistemas educacionais, orientado pelos valores da equidade, da participação e do respeito à diversidade (UNESCO, 1998). Com isso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o princípio de que os sistemas educacionais devem organizar-se de modo a acolher a diversidade dos estudantes, garantindo acesso, participação e aprendizagem para todos, conforme seus diferentes ritmos e necessidades.

No Brasil, um dos primeiros reflexos dessa proposição está expressa no Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e tem como objetivo orientar os sistemas de ensino quanto à organização e oferta da educação especial no contexto da educação básica (Brasil, 2001). O documento reafirma o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas condições, e propõe que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de serviços e recursos de apoio especializado, respeitando as necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 2001). O Parecer também enfatiza a responsabilidade das escolas em promover a acessibilidade, a adaptação curricular e a formação de professora para atuação na perspectiva da educação especial (Brasil, 2001).

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabeleceu diretrizes para a participação dos estudantes público da educação especial no ensino regular (Brasil, 2008). Diferentemente das políticas anteriores, baseadas na lógica da integração, muitas vezes concretizada em salas especiais dentro das escolas regulares, a PNEEPEI propôs a ampliação da inserção desses estudantes em classes comuns. Dessa forma, reforçou o princípio de que a educação é um direito de todos e que cabe às escolas organizarem seus currículos, práticas e recursos para atender à diversidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, estabelece metas específicas para a educação das pessoas com deficiência, como garantir a universalização da educação básica e promover a qualidade do ensino para esses estudantes (Brasil, 2014). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforça o direito ao acesso, à participação e à igualdade de oportunidades, prevendo, entre outros aspectos, a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários à plena inclusão educacional (Brasil, 2015).

Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o AEE é definido como um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Sua regulamentação aparece tanto na Resolução CNE/CEB nº

4/2009, que orienta a oferta do serviço no contraturno escolar, quanto no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a organização do atendimento e sua articulação com o ensino regular. Segundo o art. 3º do Decreto nº 7.611/2011, o AEE tem como objetivos:

- (I) prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializados conforme as necessidades dos estudantes;
- (II) assegurar a transversalidade da educação especial;
- (III) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras; e
- (IV) garantir condições para a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2011)

Apesar de sua previsão legal, o AEE nem sempre é plenamente implementado. Entre os fatores associados a essa dificuldade estão a ausência de profissionais em número suficiente para atender a demanda, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e limitações na formação específica dos docentes responsáveis pelo serviço.

Sobre a formação das professoras do AEE, Michels e Vaz (2017) destacam que a legislação prevê a atuação de profissionais com licenciatura em Educação Especial ou áreas correlatas, associada preferencialmente à formação em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como formação complementar ou pós-graduação para atuação nos demais níveis. A PNEEPEI (2008) reforça que essa formação — inicial e continuada — deve contemplar conhecimentos gerais da docência e conteúdos específicos da área, incluindo aspectos relacionados à gestão de sistemas educacionais inclusivos.

No entanto, é fundamental questionar de que formação estamos falando: trata-se da formação da professora que atua na sala comum com estudantes público-alvo da educação especial, ou da formação específica exigida para a professora do AEE? Michels e Vaz (2017) argumentam que é um equívoco tratar do projeto de formação para as professoras, em específico, da educação especial de modo isolado da política para a educação básica. Segundo as autoras, essa formação das professoras isolada interessa apenas para eficiência e a redução de custos, em uma lógica capitalista.

Embora as leis e políticas entre 1996 e 2016 — como a LDBEN (1996), a PNEEPEI (2008) e o PNE (2014) — tenham promovido o discurso da inclusão, elas também contribuíram para a formulação de um projeto de escola e de professora que, muitas vezes, não rompe com a lógica integradora e tecnicista, Vaz (2021) discute o modelo de inclusão escolar construído a partir das políticas educacionais brasileiras nesse período, para essa autora, o projeto de professora em questão não implica em uma compreensão que esse é o profissional que ensina, adotando o termo: “professora sem ensino”, Vaz (2021) indica que ele está inserido no contexto da educação especial, é responsabilizado por garantir a permanência dos estudantes da educação

especial na escola regular, mas sem a devida formação pedagógica, suporte institucional e espaço para a construção crítica de saberes específicos. Essa professora acaba sendo visto como um recurso técnico de aplicação de estratégias adaptadas, e não como um sujeito formador, reflexivo e protagonista no processo educativo, assim, segundo Vaz (2021), o projeto de escola revelado nesse período é marcado por uma falsa inclusão, que valoriza a presença física do estudante, mas não garante efetivamente seu direito à aprendizagem e à participação social plena, pois se trata de projeto escolar construído para o benefício do Capital.

Vaz (2021) nos alerta ainda sobre a contradição presente na política de educação especial na perspectiva inclusiva, ao inserir os estudantes nessas condições em um sistema de ensino que, ao buscar respeitar as diferenças e formar sujeitos para a sociedade, acaba por esvaziar o papel da escola como transmissora do conhecimento científico (Vaz, 2021). A crítica central por ela elaborada, é que se prioriza o acolhimento e a adequação à escola, sem garantir o acesso ao conhecimento escolar.

Silva (2014) corrobora com essa crítica e indica que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural oferecem importantes contribuições para a educação especial no Brasil ao defender a socialização do conhecimento escolar para todos. Essa perspectiva compreende a escola como um espaço central na luta de classes, onde o acesso ao conhecimento é visto como um direito fundamental e instrumento de transformação social. Assim, garantir que todos, sem exceção, tenham acesso ao saber sistematizado é entendido não apenas como uma questão pedagógica, mas também como uma ação política e social que combate às desigualdades estruturais da sociedade.

A formação da professora para atuar no AEE é voltada para uma lógica empresarial, priorizando aspectos administrativos e de resolução de conflitos em detrimento de uma sólida base teórica e prática, o que resulta na substituição do ensino por uma abordagem mais voltada para o apaziguamento e criação de consenso na escola pública (Michels; Vaz, 2017).

Além disso, Michels e Vaz (2017) destacam que a formação continuada dessas professora está mais voltada à propagação das políticas inclusivas do que ao desenvolvimento de uma formação adequada. As autoras sugerem que, na prática, os cursos de formação continuada desse campo funcionaram mais como uma estratégia de "adequação" à política inclusiva do que como uma verdadeira capacitação teórica e prática, de modo que se forma um modelo de professora multifuncional, que atua em contextos diversos, mas sem o suporte teórico necessário para garantir uma educação especial de qualidade.

Compreendemos que a formação das chamadas professoras especialistas (que atuam no AEE) deveria estar articulada com a formação de professora da classe comum, as chamadas

professoras regentes de turma. Os estudantes da modalidade educação especial estão nas classes comuns e, no contraturno, podem estar no AEE. Ou seja, tanto a professora da sala comum quanto a professora especializada atuam pedagogicamente com o estudante público-alvo da educação especial. No entanto, se a formação da professora de educação especial, historicamente, esteve mais centrada em métodos e técnicas específicas, com pouca articulação com a prática docente no ensino regular, surge a questão: como esses profissionais podem colaborar de forma efetiva com as professoras da classe comum? E, sobretudo, seria no curso de Pedagogia que essa articulação poderia ser fortalecida, considerando que é nele que muitas professoras da educação básica iniciam sua formação?

Buscando refletir sobre essas questões, no próximo capítulo dessa investigação apresentaremos as produções acadêmicas referente ao tema.

3. CAPÍTULO 2: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A discussão do presente capítulo é resultado da revisão de literatura, realizada na biblioteca virtual Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), analisando publicações ocorridas entre os anos de 2010 e 2024, selecionamos apenas aquelas em língua portuguesa. Esse período foi definido por compreendermos que é a partir da segunda década dos anos 2000 que os cursos de Pedagogia não contavam mais com as habilitações, o que colocou a necessidade nos cursos em tela de tratarem a Educação Especial em seu interior. Utilizando os descritores "Pedagogia", "Educação Especial", "Cursos de Pedagogia" e "Cursos de Pedagogia em Educação Especial", foram encontrados 3.556 artigos no total. Em seguida fizemos a leitura dos títulos de cada produção selecionada. Esse procedimento resultou em 25 produções. As demais, apesar de serem indicadas pelos descritores, não faziam menção a temática estudada. Após esse processo, com a leitura dos resumos, chegou-se a um total de 18 trabalhos para análise, conforme expresso na tabela a seguir:

Tabela 1- Resultados do Levantamento Bibliográfico

Verbetes	Número de Produções
“Curso de Pedagogia” e “Educação Especial”	16
“Curso de Pedagogia” e “Educação Inclusiva”	2
“Curso de Pedagogia”, “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”	0
Total	18

Fonte: Elaboração Própria.

Em um segundo momento, foi feita a análise do resumo das 18 produções selecionadas, com o objetivo de definir aquelas que indicavam maior proximidade com o objetivo da pesquisa, ou seja, discussões sobre o campo da educação especial nos cursos de pedagogia. Com esse procedimento, seis produções foram selecionadas por indicarem fazer essa discussão, enquanto as demais tratavam de temáticas diversas, relacionadas a outras temáticas, tais como: programa nacional de educação na reforma agrária; formação em educação especial na região Norte; libras e formação docente, entre outros temas.

Um terceiro movimento de leitura foi necessário, desta vez analisando a introdução de cada trabalho, desta forma, observou-se que apenas três tratavam especificamente de nosso objeto de pesquisa. As outras três produções tratavam de reforma agrária, empresariamento da formação docente para a educação especial e libras e formação docente. As três produções selecionadas serão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Produções selecionadas

Título	Autores	Revista	Ano de Publicação
A educação especial na formação de professora: Um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia	Cláudia Alves Rabelo Pereira e Selva Guimarães	Revista Brasileira de Educação Especial	2019
A inclusão escolar vista sob a ótica de professora da escola básica	Dinora Tereza Zucchetti	Educação em Revista	2011
Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva	José Leon Crochík, Ricardo Casco, Mariane Ceron e Fabiana Olivieri Catanzaro	Estudos de Psicologia	2009

Fonte: Elaboração Própria.

O artigo intitulado “A Educação Especial na Formação de Professora: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, de Pereira e Guimarães (2019), publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, apresenta resultados de uma investigação sobre a Educação Especial na formação inicial das professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de licenciatura em Pedagogia ofertados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma análise documental e bibliográfica utilizando como principais fontes as Diretrizes legais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Essa produção teve como objetivo principal discutir como a/o pedagoga/o tem desempenhado o seu papel na integração dos estudantes com deficiência na educação inicial regular.

Analisando os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados na UFMG, as autoras indicam que a disciplina de "Libras" figura em todos os PPC em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005. Segundo as autoras, a EE ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na carga horária, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. Concluindo, as autoras indicam a necessária ampliação de espaço da Educação Especial no Curso de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva.

Já Zucchetti (2011), em seu artigo intitulado “A inclusão escolar vista sob a ótica de professora da escola básica”, publicado no periódico Educação em Revista, indica os resultados de uma pesquisa interinstitucional que se ocupou dos discursos de professora da escola básica, do Vale do Sinos, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. A autora analisa os discursos de professora sobre inclusão escolar, revelando inquietações relacionadas à visão restrita da educação inclusiva e às dificuldades práticas de efetivá-la. Identificou limites na participação dos alunos e das famílias, bem como uma cultura pedagógica centrada na professora. Mostrou

que a inclusão tem sido pautada mais pela força da lei do que por uma cultura de pertencimento. Conclui que os discursos docentes expressam pedidos por apoio e formação diante da complexidade atual da escola.

O artigo intitulado “Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva”, de Crochík et al. (2009), publicado na revista *Estudo em Psicologia*, investigou como estudantes de Pedagogia enxergam a educação inclusiva. A pesquisa partiu da ideia de que o preconceito e certas visões ideológicas podem dificultar a inclusão de crianças com deficiência na escola. Os autores aplicaram como instrumento de coleta de dados quatro escalas que medem preconceito, atitudes sobre inclusão, pensamento tecnicista e traços autoritários. A investigação envolveu 188 estudantes de cursos de Pedagogia e mostrou que, no geral, eles têm uma postura mais favorável do que contrária à inclusão. Porém, o estudo também identificou que maiores níveis de preconceito, de crença na racionalidade técnica e de tendências autoritárias influenciam negativamente essas atitudes.

Os autores concluem que o preconceito e as ideologias examinadas, sobretudo a fascista, podem ser obstáculos à implantação e implementação da educação inclusiva, conforme mostram os dados desta pesquisa. Para eles, caberia combater esses fenômenos de modo a fortalecer um tipo de educação que seja inerente à democracia, por permitir que as diferenças sejam cada vez mais bem expressadas.

A análise dos estudos de Pereira e Guimarães (2019), Zucchetti (2011) e Crochík et al. (2009) mostra que ainda existem poucas pesquisas sobre a educação especial na formação inicial de professora, especialmente nos cursos de Pedagogia. O trabalho de Pereira e Guimarães se destaca por ser um dos raros estudos que examina os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de universidades federais, revelando que, muitas vezes, apenas a disciplina de Libras aparece como exigência legal, sem uma formação mais ampla em educação especial. O fato de terem sido encontrados apenas três estudos demonstram o pouco espaço que esse tema recebe na produção acadêmica, contrastando com a crescente importância da educação especial nas normativas e no cotidiano das escolas.

Porém, cabe ressaltar que essa afirmação deve ser ponderada pois, esse levantamento bibliográfico foi feito apenas no banco de dados do scielo o que não nos permite fazer generalizações, apesar que poderemos indicar a pouca produção.

Além da baixa produção, observa-se uma pulverização de abordagens que tangenciam o tema, tratando de aspectos diversos como a diferença, o preconceito, as atitudes docentes e a ideologia. Cada estudo foca em dimensões específicas e fragmentadas do problema, o que

dificulta a consolidação de um corpo teórico consistente e integrado sobre a formação de professora para atuar com a educação especial.

Não localizamos produções que buscam analisar o conteúdo das disciplinas referente a educação especial ofertadas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Diante desse cenário, torna-se urgente fomentar a ampliação das investigações acadêmicas voltadas à educação especial na formação docente, com enfoque mais sistemático e articulado. É necessário que novos estudos considerem tanto os componentes curriculares formais quanto as percepções, práticas e desafios enfrentados pelas professoras em formação e em exercício, contribuindo para a efetiva construção de uma educação que busque a escolarização dos sujeitos públicos da Educação Especial nas escolas regulares. A presente pesquisa, portanto, torna-se um esforço nesse sentido.

4. CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA

Neste capítulo, buscamos analisar como os cursos de licenciatura em pedagogia, ofertados pelas instituições públicas no Estado de Santa Catarina, abordam o campo da educação especial em seus cursos.

A análise baseou-se em dados do projeto “Disputas por docências e reformas curriculares nos Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil”, que identificou 147 cursos de Pedagogia em Santa Catarina em 2023. Para este estudo, foram selecionados apenas os cursos de instituições públicas, devido à maior disponibilidade de acesso aos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e programas de disciplinas.

O quadro a seguir apresenta os cursos de licenciatura em pedagogia ofertados pelas instituições públicas no Estado de Santa Catarina.

Quadro 3 - Curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas de Santa Catarina, Rio de Janeiro e Paraná.

Nome da instituição	Sigla	Local	Modalidade	Turno
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Distância	-
			Presencial	Diurno
			Presencial	Noturno
Universidade de Taubaté	UNITAU	Jaraguá do Sul	Distância	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Distância	Integral
Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Presencial	Noturno
Faculdade Municipal de Palhoça	FMP	Palhoça	Presencial	Diurno
Instituto Nacional de Educação de Surdos	INES	Rio de Janeiro	Distância	Diurno
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Chapecó	Presencial	Diurno
				Noturno
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Florianópolis	Presencial	Diurno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	Camboriú	Presencial	Noturno
		Abelardo Luz		Integral
		Blumenau		Noturno
		Blumenau		Noturno
		Rio do Sul		Noturno
Videira	(?)			

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados pela pesquisa intitulada “Disputas por docências e reformas curriculares nos Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil” (TRICHES; OSÓRIO, 2023).

Conforme apresentado, o Estado de Santa Catarina conta com 17 cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados por sete instituições públicas, sendo quatro instituições federais (UFFS, UFSC, INES e IFC), duas estadual (UDESC e UEPG) e uma municipal (FMP). Em relação a modalidade da oferta de curso, treze acontecem de forma presencial e quatro deles são ofertados à distância. Quanto ao turno de oferta dos cursos presenciais, há oito cursos no período noturno, cinco diurnos, dois sem identificação, e dois no integral².

Dos 17 cursos apresentados, foi possível acessar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 16 deles.³ Além dos PPCs, buscou-se nos *sites* das instituições os programas das disciplinas, com o objetivo de melhor compreender a proposição destas relacionadas à Educação Especial. Antes da análise das matrizes curriculares, os PPCs foram analisados em seu contexto geral para identificar se havia menção à educação especial em seu conteúdo. A partir dessa análise preliminar, identificou-se algumas referências em aspectos específicos e isolados do documento, conforme descrito a seguir.

No PPC do Curso ofertado pela UDESC, foi identificado que a disciplina “Seminário III – Práticas Pedagógicas” contém em sua ementa a menção à observação, análise e aprofundamento de experiências educativas na Educação Especial em espaços inclusivos, indicando que essa disciplina aborda essa possibilidade entre temas de seminários e investigação.

No Curso ofertado pela UEPG, a educação inclusiva é mencionada indiretamente na lista de objetivos do curso, no intuito de “sensibilizar os futuros profissionais para o reconhecimento da importância de uma postura profissional ética e política comprometida com a concepção de uma escola inclusiva e democrática”.

O PPC do curso ofertado pela FMP de Palhoça faz referência a diversos marcos legislativos relacionados ao campo da Educação Especial, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O documento do curso afirma considerar a diversidade social, histórica, cultural, econômica e política como eixo estruturante do trabalho pedagógico, articulando-a à justiça social, à inclusão e aos direitos humanos. No entanto, apesar dessas menções, o PPC não apresenta indicações explícitas ou elementos formativos concretos relacionados à educação especial.

³ Não tivemos acesso ao PPC do curso ofertado pela UNITAU.

Na FURB, o PPC do curso apresenta a mesma legislação citada pela FMP, no intuito de promover a acessibilidade e adotar princípios e práticas pedagógicas, visando garantir o acesso, a participação e o êxito dos(as) estudantes.

O PPC do Curso da UFFS mostra que a instituição conta com um laboratório da educação especial, composto por uma sala e laboratório interdisciplinar de formação de professora, que atende a todos os cursos de licenciatura do campus.

No Curso ofertado pelo IFC - Campus Blumenau indica-se, em seu PPC, que há um servidor docente na área de educação especial que, além de contribuir na docência do curso, realiza os atendimentos educacionais especializados quando necessários, além de um servidor técnico na área de Interpretação e Tradução de LIBRAS. O campus também apresenta uma sala de recurso para o AEE.

Já no campus do IFC em Videira, o PPC do curso menciona que o estágio curricular não obrigatório pode ocorrer em diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial. No entanto, a simples citação da área não indica de que maneira o curso prepara o estudante para atuar nesse contexto, nem esclarece quais competências relacionadas à educação especial seriam desenvolvidas nessa experiência.

A partir dessas análises, percebe-se que oito, dos 17 cursos apresentam algum aspecto referente à educação especial, para além de disciplinas destinadas ao campo. Em relação às disciplinas na matriz curricular, foi possível analisar os cursos que contam com disciplinas obrigatórias referentes ao campo da Educação Especial, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Cursos que Ofertam Disciplinas Relacionadas à Educação Especial e suas Respectivas Ementas

Instituição	Curso	Título da Disciplina	Carga Horária	Ementa
UDESC	EaD	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	72	Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A inclusão das pessoas com deficiência. Terminologia e conceituação da deficiência. A educação em uma perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Desenho Universal e Acessibilidade. Exercício da docência no cotidiano da Educação Básica.
	Presencial (Noturno)	Educação Especial e Educação Inclusiva	72	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva:

				experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.
	Presencial (Diurno)	Educação Especial e Educação Inclusiva	72	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.
UEPG	EaD	Pedagogia Inclusiva	51	Caracterização das necessidades educacionais especiais. Níveis de prevenção. Recursos pedagógicos. Acessibilidade. Múltiplas linguagens da inclusão. Bilinguismo. Sistema Sing Writing. Sistema Braille. Alfabetização Tecnológica inclusiva.
FURB	Presencial (Noturno)	Educação Especial	72	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Identificação e caracterização das Necessidades Educacionais Especiais, das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, síndromes e transtornos, e também, outros públicos-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Acessibilidade. Tecnologias Assistivas. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos. Participação da escola, família e da comunidade no processo de inclusão escolar. Articulação intersetorial das diversas áreas do conhecimento para formulação das políticas públicas e nas ações do Atendimento Educacional Especializado. Produção de objetos educacionais relacionados à Educação Especial.
	Presencial (Noturno) (Pedagogia Indígena)	Educação Especial	72	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Identificação e caracterização das Necessidades Educacionais Especiais, das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, síndromes e transtornos, e também, outros públicos-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Acessibilidade. Tecnologias Assistivas. Inserção no

				cotidiano escolar da Educação Básica, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos. Participação da escola, família e da comunidade no processo de inclusão escolar. Articulação intersetorial das diversas áreas do conhecimento para formulação das políticas públicas e nas ações do Atendimento Educacional Especializado. Produção de objetos educacionais relacionados à Educação Especial.
FMP	Presencial (Diurno)	Educação Especial e Inclusão	66	História da deficiência. Os tipos de deficiência. Educação especial e aprendizagem. Legislação e Políticas de Educação Especial e inclusiva.
INES	EaD	Educação Especial	60	Educação Especial nas perspectivas histórica, conceitual e política. Modelos da Educação Especial. Conceitos e princípios da Educação Inclusiva. População atendida na Educação Especial. Práticas pedagógicas inclusivas: Atendimento Educacional Especializado – AEE; Tecnologias assistivas.
UFES	Presencial (Diurno)	Educação Especial e Diversidade	60	Aspectos históricos, políticos e legais da diversidade e inclusão; Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; Dimensões culturais e identidades; Saberes e Práticas de inclusão; Caracterização das deficiências. Estratégias de ensino para estudantes com necessidades educacionais especiais.
	Presencial (Noturno)	Educação Inclusiva	60	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Aprendizagem e deficiências. Aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento. Aprendizagem e altas habilidades/superdotação. Plasticidade cerebral e aprendizagem. Recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Recursos pedagógicos acessíveis.
UFSC	Presencial (Diurno)	Educação Especial I: Políticas e Práticas Pedagógicas	54	Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional dos estudantes da educação especial. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com os processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos estudantes da educação especial.
		Educação Especial II: Conceitos e Sujeitos	72	Introdução à educação especial: conceitos e terminologias. A educação especial na educação básica. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência a partir das seguintes áreas: história, filosofia, sociologia, psicologia e biologia. Processos de identificação dos estudantes da educação especial.
IFC	Presencial Noturno (Camboriú)	Educação Especial: Concepções, Sujeitos e Processos de Inclusão	60	Fundamentos e concepções da educação especial. História e política da educação especial no Brasil. Organização do trabalho pedagógico e os processos de inclusão: sujeitos da educação especial, currículo e processos avaliativos. O atendimento

				educacional especializado como apoio as professoras do ensino comum, acessibilidade nos espaços educacionais. Tecnologia assistiva e desenho universal.
		Educação Especial e Inclusão	60	Direitos humanos e formação para a cidadania. Educação como direito fundamental. Educação e diversidade. Marcadores sociais da diferença: gênero e sexualidade. Racismo estrutural. Capacitismo. Educação inclusiva e legislação. Acesso, inclusão, permanência, êxito. Políticas afirmativas em educação.
	Presencial Integral (Abelardo Luz)	Educação Especial e Inclusão	60	Direitos humanos e formação para a cidadania. Educação como direito fundamental. Educação e diversidade. Marcadores sociais da diferença: gênero e sexualidade. Racismo estrutural. Capacitismo. Educação inclusiva e legislação. Acesso, inclusão, permanência, êxito. Políticas afirmativas em educação.
	Presencial Noturno (Blumenau)	Educação Especial: Concepções, Sujeitos e Processos de Inclusão	60	Fundamentos e concepções da educação especial. História e política da educação especial no Brasil. Organização do trabalho pedagógico e os processos de inclusão: sujeitos da educação especial, currículo e processos avaliativos. O atendimento educacional especializado como apoio as professoras do ensino comum, acessibilidade nos espaços educacionais. Tecnologia assistiva e desenho universal.
		Educação Especial e Inclusão	30	Direitos humanos e formação para a cidadania. Educação como direito fundamental. Educação e diversidade. Marcadores sociais da diferença: gênero e sexualidade. Racismo estrutural. Capacitismo. Educação inclusiva e legislação. Acesso, inclusão, permanência, êxito. Políticas afirmativas em educação.
	Presencial Noturno (Rio do Sul)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	60	A inclusão da pessoa com deficiência. A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Comunicação Alternativa. Autismo e intervenção pedagógica. Adaptações curriculares significativas e não significativas. Prova Adaptada. A pessoa com deficiência visual na escola. Orientação e Mobilidade. Altas Habilidades/Superdotação. A deficiência física neuromotora. O estudante com deficiência múltipla. Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade. Segundo professora. AEE.
	Presencial Noturno (Videira)	Educação Especial	30	Política da Educação Especial no Brasil. Organização do trabalho pedagógico e os processos de Inclusão: sujeitos da educação especial, currículo e processos avaliativos. O atendimento educacional especializado como apoio as professoras do ensino comum, acessibilidade nos espaços educacionais. Tecnologia Assistiva.

		Educação Especial e Inclusão	60	Direitos humanos e formação para a cidadania. Educação como direito fundamental. Educação e diversidade. Marcadores sociais da diferença: gênero e sexualidade. Racismo estrutural. Capacitismo. Educação inclusiva e legislação. Acesso, inclusão, permanência, êxito. Políticas afirmativas em educação.
--	--	------------------------------	----	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apreendidos nos PPC dos Cursos de Pedagogia.

Observa-se que os cursos variam de uma a duas disciplinas relacionadas ao campo da educação especial, sendo que 12 cursos têm apenas uma disciplina relacionada (UDESC – EaD; UDESC - Presencial Noturno; UDESC - Presencial Diurno; UEPG; FURB- Presencial Noturno; FURB - Pedagogia Indígena; FMP; INES - Pedagogia Bilíngue; UFFS - Presencial Diurno; UFFS - Presencial Noturno; IFC - Abelardo Luz; IFC - Rio do Sul) em seu currículo. Observamos também que quatro cursos têm duas disciplinas relacionadas às temáticas da educação inclusiva (UFSC; IFC - Balneário Camboriú; IFC - Blumenau; IFC - Videira).

Em síntese, analisando somente os títulos e as ementas das disciplinas apresentadas no quadro anterior, temos 20 disciplinas que, em alguma medida, referem-se à educação especial.

O curso ofertado pela UDESC, na modalidade EaD, apresenta uma disciplina de 72 horas, cujo título é “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” com carga horária de 72h. Essa disciplina é ofertada no 4º semestre do curso. Em sua ementa consta discussões sobre a história e a política da educação especial, terminologias e conceitos sobre deficiência, desenho universal relacionado à acessibilidade e apresenta a perspectiva sócio-histórica como teoria. Buscamos no PPC do curso e em seu site institucional, os planos de ensino para apreendermos os objetivos dessa disciplina, porém não foram encontrados.

Os cursos também ofertados pela UDESC, na modalidade Presencial, no período noturno e diurno, apresentam a mesma disciplina, cujo título é “Educação especial e educação inclusiva”, com a mesma ementa. Em ambos os cursos ela é ofertada na 3ª fase, com carga horária de 72 horas. Sua ementa apresenta os aspectos históricos e as políticas públicas da educação, questões de currículo e da gestão escolar e os processos a qual a educação inclusiva está inserida (escolar e não escolar). Também buscamos, como estratégia para melhor compreender essa proposição, os objetivos da disciplina no plano de ensino, mas não logramos sucesso.

O curso ofertado pela UEPG, na modalidade EaD, apresenta uma disciplina intitulada “Pedagogia Inclusiva”, com 51 horas. Essa disciplina é ofertada na 7ª Fase do curso e em sua ementa consta discussões sobre necessidades educacionais especiais, alfabetização tecnológica

inclusiva, linguagens múltiplas da educação inclusiva e recursos pedagógicos. O objetivo da disciplina não foi encontrado.

No curso ofertado pela FURB, tanto na modalidade presencial noturno, quanto na modalidade presencial no Curso de pedagogia indígena, a disciplina referente à educação especial é a mesma. Ambas com carga horária de 72 horas. Esta tem como título “Educação especial” e é ofertada na 8ª fase do curso. Em sua ementa constam discussões sobre as deficiências e os transtornos globais do desenvolvimento, tecnologias assistivas, a formulação das políticas públicas e das ações quanto ao atendimento educacional especializado. No programa da disciplina está indicado que esta tem como objetivo identificar e caracterizar o público-alvo da Educação Especial; conhecer as Necessidades Educacionais Especiais, as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, síndromes e transtornos; conhecer metodologias, ações e práticas pedagógicas, acessibilidade e tecnologias assistivas para o processo de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais; conhecer os processos de intervenção e recursos pedagógicos e metodológicos para a Educação inclusiva; conhecer experiências, pesquisas e ações práticas na inclusão escolar da Educação Básica, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos; entender a articulação intersetorial de diversas áreas do conhecimento na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; compreender o papel da família e da comunidade no processo de inclusão escolar. Aparentemente os objetivos são muito amplos levando em consideração a carga horária definida para uma única disciplina de 72h.

O curso ofertado pela FMP, na modalidade presencial, no período diurno, conta com uma disciplina intitulada “Educação especial e inclusão”, de 66 horas. Essa disciplina é ofertada na 3ª fase do semestre do curso. Em sua ementa, consta discussões sobre a história da deficiência, a legislação e as políticas públicas da Educação Inclusiva. O objetivo da disciplina não foi encontrado.

O curso ofertado pela INES, na modalidade EaD, apresenta uma disciplina de “Educação especial”. Essa disciplina é ofertada na 7ª fase do curso, com carga horária de 60 horas, e aborda temas como história da educação especial, princípios da Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas inclusivas; atendimento educacional especializado e as tecnologias assistivas. O objetivo da disciplina, apresentado em seu programa, é conhecer os principais marcos histórico, conceitual e político da história das deficiências; distinguir os diferentes modelos de práticas na educação especial; identificar as características das diferentes deficiências e suas implicações no desenvolvimento de pessoas e refletir acerca das práticas pedagógicas inclusivas a partir dos princípios legais atuais.

O curso ofertado pela UFFS na modalidade presencial, período diurno, apresenta uma disciplina de “Educação Especial e Diversidade”, de 60 horas. Essa disciplina é ofertada na 7ª fase do curso e em sua ementa é apresentada discussões sobre os aspectos históricos, políticos e legais da inclusão; as dimensões culturais, de identidade e a caracterização das deficiências. O objetivo da disciplina é fortalecer a formação pedagógica para a educação na diversidade étnico-racial e as especificidades da educação especial na perspectiva da inclusão. Observa-se que a compreensão de diversidade não se restringe a Educação Especial.

O curso ofertado pela UFFS, no período noturno, na modalidade presencial, conta com uma disciplina de Educação inclusiva, também com 60 horas. Essa disciplina é ofertada na 9ª fase do semestre do curso. Sua ementa apresenta como proposições a política nacional da educação inclusiva; transtornos globais do desenvolvimento e os recursos pedagógicos. O objetivo da disciplina, conforme anunciado em seu programa, é compreender o cenário produzido a partir de uma perspectiva inclusiva para a educação, criando as condições para a atuação profissional em contextos inclusivos.

No caso da UFSC, ofertada na modalidade presencial e período diurno, o curso apresenta duas disciplinas específicas da área. A primeira, “Educação Especial I: Políticas e Práticas Pedagógicas” (54 horas), ofertada na 3ª fase, aborda em sua ementa os processos de inclusão e exclusão e as políticas públicas relacionadas à educação especial. Seu objetivo é possibilitar ao estudante a compreensão crítica das políticas de educação especial e suas implicações na prática pedagógica.

A segunda disciplina, “Educação Especial II: Conceitos e Sujeitos” (72 horas), ofertada na 4ª fase, discute conceitos e terminologias da área, fundamentos teóricos sobre deficiência, a educação especial na Educação Básica e a caracterização dos sujeitos atendidos nessa modalidade. O objetivo dessa disciplina é aprofundar os conhecimentos teóricos sobre os sujeitos da educação especial, articulando-os ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola regular.

O curso ofertado pela IFC na modalidade presencial, período noturno – *campus* Camboriú, apresenta duas disciplinas intituladas “Educação especial concepções sujeitos e processos de inclusão”, ofertada no 4º Semestre do curso e “Educação, diversidade e inclusão” apresentada na 7ª fase do curso, ambas com 60 horas. A primeira disciplina se propõe, conforme sua ementa, discutir a história e as políticas da educação, processos da inclusão, a tecnologia assistiva e o desenho universal. Já a segunda propõe-se a tratar dos direitos que o ser humano possui, os marcadores sociais quanto às suas diferenças, as políticas relacionadas à educação inclusiva e a legislação. Essa mesma ementa é encontrada na disciplina de “Educação,

diversidade e inclusão”, ofertada também pelo IFC no campus de Abelardo Luz. Os objetivos das disciplinas não foram encontrados.

O curso ofertado pela IFC, período noturno na modalidade Presencial – campus Blumenau, apresenta uma disciplina de “Educação especial: Concepções sujeitos e processos de inclusão”. Essa disciplina é apresentada no 5º semestre do curso com carga horária de 60 horas. A ementa dessa disciplina é a mesma apresentada na disciplina “Educação Especial: concepções, sujeitos e processos de inclusão”, ofertada no campus Camboriú. O objetivo da disciplina não foi encontrado. A outra disciplina ofertada nesse mesmo curso cujo título é “Educação diversidade inclusão” é ofertada no 8º semestre do curso, com 30 horas. Consta em ementa discussões sobre direitos humanos e sua formação para a cidadania, parâmetros da educação inclusiva e legislação e as políticas acerca da educação especial. Não encontramos documentos que indiquem seu objetivo.

O curso ofertado pela IFC na modalidade Presencial, período Noturno – Campus Rio do Sul, apresenta uma disciplina denominada “Educação especial da perspectiva da educação inclusiva”, com 60 horas. Essa disciplina é ofertada na 6ª fase do semestre do curso. Sua ementa conta com discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, as intervenções pedagógicas e suas orientações para trabalhar com estudantes inclusos na sala de aula. Também não encontramos os seus objetivos.

Já o curso ofertado pela IFC, no período noturno, na modalidade Presencial - Campus Videira, apresenta uma disciplina intitulada “Educação Especial”. Essa disciplina é ofertada na 3ª fase do curso com 30 horas. Em sua ementa consta discussões sobre as políticas da educação especial, os processos de inclusão e a tecnologia assistiva. O objetivo da disciplina não foi encontrado. Também no IFC, no campus Videira, cujo curso é ofertado na modalidade Presencial, no período noturno, apresenta uma disciplina denominada “Educação, diversidade e inclusão”, de 60 horas. Essa disciplina é ofertada na fase 8ª fase do semestre do curso e discute, conforme sua ementa, os direitos que o ser humano possui, os marcadores sociais quanto as suas diferenças, as políticas relacionadas a educação inclusiva e a legislação. O objetivo da disciplina não foi encontrado.

Após a apresentação dos dados coletados, questionamos: o que esses dados nos apontam? A seguir, são discutidas algumas categorias identificadas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das disciplinas, relevando padrões e tendências no conjunto de documentos considerados para a presente pesquisa. Elegemos categorias que entendemos expressar os conteúdos apresentados e as ausências identificadas em nossas

análises, quais sejam: título das disciplinas, os sujeitos da educação especial, políticas da educação especial, história da educação especial e recursos e tecnologias.

4.1 Títulos das Disciplinas

Analisando os títulos das disciplinas ofertadas nos cursos, observa-se que a grande maioria destaca em seu título a expressão “Educação Especial”. A Tabela a seguir mostra uma quantificação dos termos que aparecem nos títulos das disciplinas, revelando possíveis concepções nas proposições de formação.

Tabela 2 - Termos dos Títulos das Disciplinas

Termo/	Frequência
Educação Especial	18
Inclusão / Inclusiva	13
Conceitos / Concepções	3
Sujeitos	3
Processos	2
Pedagogia / Práticas Pedagógicas	2
Diversidade	1
Políticas	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.

Dentre as 20 disciplinas analisadas, quatro delas são intituladas apenas como “Educação Especial”, 14 incluem outras palavras para complementar, sendo que, em 13 delas os títulos apresentam a palavra “Inclusão” ou “Inclusiva”. Esse fato demonstra que muitas disciplinas enfatizam a perspectiva da educação inclusiva, uma delas apresenta em seu título apenas a denominação de “Educação Inclusiva”. Outros termos aparecem com menos frequência, como “Conceitos” e “Concepções” (3), “Processos” (2), se referindo ao processo de inclusão, “Pedagogia” ou “Práticas Pedagógicas” (2), além de “Sujeitos” (3), “Diversidade” (1) e “Políticas” (1).

Esses dados mostram que a perspectiva da educação inclusiva tem forte presença nas disciplinas ofertadas, em alguns casos vem assumindo lugar de campo de conhecimento da educação especial. A Educação Especial é um campo de conhecimento consolidado, com fundamentos teóricos próprios, tem sua trajetória histórica, suas legislações e conhecimentos específicos. Já a Educação Inclusiva é uma perspectiva política e ética, que busca orientar os princípios da equidade, do direito à diferença e da participação plena de todos os sujeitos nos processos escolares (SILVA, 2014). Não se configura como um campo disciplinar autônomo, com estrutura teórica própria, mas sim como uma diretriz transversal que incide sobre todos os

campos da educação, propondo a superação das barreiras à aprendizagem e à participação, independentemente das condições físicas, sensoriais, cognitivas, socioeconômicas ou culturais dos sujeitos.

Como discute Vaz (2021), a política de educação especial na perspectiva inclusiva apresenta contradições ao inserir os estudantes dessa modalidade em um sistema de ensino que, ao enfatizar a valorização das diferenças e a formação para a cidadania, pode esvaziar o papel da escola na transmissão do conhecimento científico. Assim, o acolhimento e a adaptação ao ambiente escolar acabam sendo priorizados, enquanto o acesso efetivo ao conhecimento é pouco garantido.

Ao se defender que a Educação Especial deve ser compreendida dentro da perspectiva inclusiva, é fundamental que isso não signifique a confusão conceitual do que se trata a modalidade Educação Especial, tampouco a substituição de um termo pelo outro. Confundir ou substituir um campo de conhecimento por uma perspectiva pode resultar na fragilização da formação docente e também do papel da educação especial. Em vez disso, é necessário promover uma articulação complementar entre ambos: a Educação Especial como campo de saber e prática, e a Educação Inclusiva como horizonte ético e político de atuação que merece ser analisada de maneira crítica.

Retomando os termos analisados, consideramos que a baixa frequência dos demais termos, variando entre 1 e 3, dão indícios de outros focos que a disciplina pode ter: conceitual e teórica, nos sujeitos da educação, nas práticas pedagógicas, na diversidade e nas políticas do campo.

4.2 Os Sujeitos da Educação Especial

Quando se analisa as ementas e objetivos das disciplinas, observa-se que buscam apresentar ou identificar os sujeitos da educação especial. A maioria faz a indicação clara desses sujeitos, principalmente relativa às pessoas com deficiência, como se verifica no quadro abaixo:

Tabela 3 - Termos em Relação aos Sujeitos da Educação Especial

Termo/Expressão	Frequência
Pessoa com Deficiência	6
Transtornos Globais do Desenvolvimento	4
Altas Habilidades/Superdotação	4
Síndromes e Transtornos	3
Outros Públicos-Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2
Sujeitos / População Atendida na Educação Especial	2
Participação da Escola, Família e da Comunidade no Processo de Inclusão Escolar	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.

A expressão “Pessoa com Deficiência” aparece com maior frequência (6 menções), indicando que este grupo é o mais abordado nas disciplinas analisadas. Esse predomínio não significa um retorno ao modelo biomédico, mas reflete o fato de que a deficiência historicamente recebeu maior atenção na educação especial.

No entanto, os demais grupos também definidos pela legislação como público da Educação Especial: pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas Habilidades, aparecem com menor destaque (quatro menções cada). Isso pode sinalizar um desequilíbrio no tratamento formativo entre os três grupos. Assim, embora seja esperado que as disciplinas abordem quem compõe o público da Educação Especial, é importante garantir que todos os segmentos previstos em lei sejam contemplados de maneira equilibrada, evitando lacunas formativas.

Ao mesmo tempo, essa ênfase aos grupos de sujeitos que compõem a educação pode sinalizar que antes de discutir as questões pedagógicas, as características desses grupos definem a ação pedagógica sobre eles, o que os aproxima do modelo biomédico.

As categorias "Outros Públicos-Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2) e "Sujeitos / População Atendida na Educação Especial" (2) indicam tentativas de ampliação ou generalização quanto aos sujeitos contemplados nessa modalidade, mas com pouca expressividade nas disciplinas analisadas nesta investigação.

Por fim, a única ocorrência de "Participação da escola, família e da comunidade no processo de inclusão escolar" reforça, mesmo que timidamente, o destaque dado às relações sociais e interinstitucionais que envolvem os sujeitos da Educação Especial.

Em conjunto, os dados mostram que, nas ementas analisadas, o foco permanece predominantemente nos conceitos relacionados às pessoas com deficiência, enquanto os demais segmentos do público da Educação Especial aparecem de forma menos detalhada. Assim, a abordagem dos sujeitos dessa modalidade ainda se apresenta setorizada e desigual, conferindo maior centralidade à deficiência e dedicando menor atenção aos outros grupos previstos na legislação. Porém, cabe aqui um destaque sobre a relação ausente nas ementas relacionadas aos sujeitos e sua escolarização. Não encontramos, nas ementas, qualquer indicação sobre os sujeitos e conhecimento sistematizado, por exemplo. Essa ausência pode indicar que quando se aborda o público dessa modalidade, ainda há uma tendência a abordá-los pela sua singularidade biológica, suas características reafirmadas pela deficiência.

4.3 Política da Educação Especial

As ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia aqui estudados abordam a legislação brasileira sobre o tema, bem como as políticas públicas voltadas para a inclusão e a garantia de direitos. Das disciplinas analisadas, três abordam especificamente a política da educação inclusiva.

Tabela 4 - Termos em Relação às Políticas

Termo/	Frequência
Políticas Públicas Nacionais	5
Políticas Afirmativas	4
Políticas da Educação Especial	3
Políticas da Educação Inclusiva	3
Aspectos Políticos	3
Políticas Públicas	2
Políticas Públicas Internacionais	2

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.

Percebe-se que grande parte das disciplinas aborda aspectos da política de EE, porém com enfoques diferentes. Destaca-se, com cinco menções, às políticas públicas nacionais, indicando uma ênfase nas normativas construídas no contexto brasileiro, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os termos apresentados referem-se a legislações pertinentes à área, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015).

Essa identificação reafirma o papel que a perspectiva inclusiva assume na formação de professoras pedagogas e que na maioria das vezes está desarticulada das políticas mais amplas. Exemplo disso é a não presença de proposições políticas da educação infantil, que tem indicações sobre a educação especial. Esse fato pode indicar que a educação especial não está nessa etapa da educação básica ou em outras que, segundo a própria legislação brasileira, precisam atender também aos sujeitos da educação especial.

As “Políticas Afirmativas” (quatro menções) também aparecem com relevância, indicando que algumas disciplinas articulam a Educação Especial com debates mais amplos sobre equidade e inclusão. Como esses dispositivos legais dialogam diretamente com a educação inclusiva e contemplam o mesmo público, sua presença nas ementas se mostra coerente com o campo. Ainda assim, é importante observar que essa ampliação temática não substitui a necessidade de aprofundamento específico sobre o público da Educação Especial,

nem dispensa a oferta de recursos e serviços adequados para garantir o atendimento educacional previsto em lei.

Cabe ressaltar também que quando se aborda as políticas de educação e seus campos específicos, é importante a compreensão do papel do Estado bem como os desafios e as contradições presentes nas políticas educacionais. A análise crítica das políticas públicas é fundamental para uma atuação profissional reflexiva da pedagoga.

4.4 História da Educação Especial

A educação especial não surgiu do acaso, ela é fruto de um longo processo histórico, marcado por diferentes concepções sobre a deficiência e por lutas por direitos desses grupos de sujeitos. Percebe-se nessa investigação que oito das 20 ementas abordam aspectos históricos da educação especial, o que fragiliza a formação da professora uma vez que esse não compreende a educação desses sujeitos como um processo histórico. Uma das ementas aborda a história da deficiência como se essa não tivesse relações sociais que a determinaram. As outras 11 não mencionam esse aspecto.

Kassar (2011) afirma que durante muito tempo, pessoas com deficiência eram restringidas de ter acesso à educação regular, sendo atendidas em espaços segregados, em sua maioria instituições que recebiam auxílio do governo. A compreensão desses aspectos históricos, bem como a mudança ao longo do tempo, é fundamental para que a pedagoga possa analisar o presente de forma crítica e projetar o futuro com responsabilidade. Ao conhecer o passado, o profissional da educação pode identificar os avanços e os retrocessos, as conquistas e os desafios que ainda precisam ser superados. Entretanto, mais da metade das ementas analisadas (11) desconsidera esse componente, que permitiria aos futuros docentes compreenderem as transformações sociais, políticas e educacionais que moldaram o conceito e as práticas da educação especial ao longo do tempo. Ignorar a dimensão histórica pode enfraquecer a capacidade crítica dos profissionais da educação para analisar continuidades e rupturas no campo.

4.5 Recursos e Tecnologias

Constatou-se que apenas cinco das ementas analisadas tratam de recursos e tecnologias em relação à educação especial.

Tabela 5 - Termos em Relação aos Recursos e Tecnologias

Expressão	Frequência
Fundamentos e Recursos Pedagógicos para Inclusão	2
Recursos Pedagógicos	1
Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa	1
Recursos Pedagógicos Acessíveis	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.

Os dados revelam uma presença tímida e fragmentada sobre recursos e tecnologias pedagógicas voltados à Educação Especial. Apenas cinco ementas trazem menções diretas a “recursos” ou “tecnologias”, o que pode indicar uma lacuna na preparação das futuras professoras principalmente por não atrelar tais recursos a práticas pedagógicas. Entretanto, algumas ementas são mais específicas ao caracterizar alguns desses recursos de tecnologias.

Tabela 6 - Recursos e Tecnologias Identificados

Expressão	Frequência
Acessibilidade	9
Tecnologia Assistiva	8
Desenho Universal	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos de Pedagogia.

Ao analisar as expressões mais específicas presentes em outras ementas, observa-se um destaque maior para temas como “Acessibilidade” (nove), “Tecnologia Assistiva” (oito) e “Desenho Universal” (cinco). Esses termos demonstram uma atenção mais técnica aos suportes, sem uma clara relação com as práticas pedagógicas. A frequência dessas expressões fora do contexto pedagógico pode indicar uma desarticulação entre teoria e prática, ou seja, os recursos são abordados como conceitos isolados comprometendo o aprendizado desses sujeitos em relação aos conteúdos sistematizados, ou seja, parece haver uma preocupação maior para que as pedagogas conheçam os recursos do que o uso destes no processo de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação teve como tema a formação docente para sujeitos da educação especial. O objetivo geral foi analisar como os cursos de licenciatura em pedagogia, das universidades públicas que atuam no Estado de Santa Catarina, abordam a escolarização dos estudantes da modalidade Educação Especial. Já os objetivos específicos foram assim organizados: (1) examinar a presença de disciplinas que se referem à educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia; (2) identificar os conteúdos presentes nas disciplinas obrigatórias que se referem a este campo de conhecimento; (3) analisar como os conteúdos propostos nas disciplinas de educação especial contribuem para a escolarização dos estudantes da educação especial.

Para atingirmos esses objetivos utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi feito na base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), com os verbetes "Pedagogia", "Educação Especial", "Cursos de Pedagogia" e "Cursos de Pedagogia em Educação Especial". Após realizar algumas filtragens, analisamos 3 produções. A análise deste material permite afirmar que há uma produção escassa sobre a educação especial na formação inicial de professora, o que se contrapõe à importância crescente da educação especial enquanto modalidade de ensino. Além da baixa produção, observa-se uma pulverização de abordagens que tangenciam o tema, tratando de aspectos diversos como a diferença, o preconceito, os estigmas, as atitudes docentes e a ideologia.

A pesquisa documental coletou dados nos PPCs dos cursos de pedagogia. Esses dados foram analisados à luz de cinco categorias, quais sejam: título das disciplinas, os sujeitos da educação especial, políticas da educação especial, história da educação especial e recursos e tecnologias. Em relação ao título das disciplinas, eles mostram que a perspectiva da educação inclusiva tem forte presença nas disciplinas ofertadas, em momentos que o campo da educação especial assume a perspectiva inclusiva, parece ter confundido o campo e a perspectiva, como se fossem sinônimos.

Sobre os sujeitos da educação especial, as ementas e objetivos das disciplinas buscam apresentar ou identificar os sujeitos público da educação especial, destacando as pessoas com deficiências com mais frequência. A análise revelou que os sujeitos da Educação Especial são abordados de forma desigual e segmentada, com ênfase predominante nas pessoas com deficiência, enquanto os demais grupos, como os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, recebem menor atenção. Essa assimetria reflete uma

possível lacuna na formação docente, que pode comprometer o atendimento pedagógico adequado a todos os públicos previstos pela legislação. Por fim, a quase ausência de discussões sobre a participação da escola, família e comunidade e a falta de sistematização do conhecimento sobre os sujeitos reforçam a necessidade de ampliar a formação para contemplar não apenas as singularidades biológicas, mas também as dimensões sociais e educacionais desses estudantes.

As políticas discutidas nas ementas se referem, na maioria, às legislações nacionais, indicando ênfase nas normativas construídas no contexto brasileiro. As disciplinas analisadas demonstram uma preocupação em abordar as políticas públicas nacionais relacionadas à Educação Especial, especialmente aquelas que promovem a inclusão, refletindo o papel central da perspectiva inclusiva na formação das pedagogas. No entanto, observa-se certa fragmentação e desarticulação entre as políticas específicas da Educação Especial e outras políticas educacionais mais amplas, como as direcionadas à educação infantil, evidenciando lacunas no tratamento integral da temática ao longo das etapas da educação básica.

A história da educação especial presente nas ementas se refere à compreensão de aspectos históricos, sendo fundamental para que o pedagoga possa analisar o presente de forma crítica e projetar o futuro com responsabilidade. Entretanto, a análise das ementas evidencia que a abordagem histórica da Educação Especial é insuficiente na formação das futuras pedagogas, visto que menos da metade dos cursos contempla essa dimensão essencial. A ausência do estudo da trajetória histórica, das transformações sociais e políticas que influenciaram o campo, fragiliza a compreensão crítica do presente e limita a capacidade dos profissionais de reconhecer avanços e desafios persistentes.

A última categoria identificada, diz respeito aos recursos e tecnologias, se destacando com mais frequência os temas de acessibilidade, tecnologia assistiva e desenho universal. A análise das ementas evidencia uma abordagem tímida e fragmentada dos recursos e tecnologias voltados à Educação Especial na formação das pedagogas, com poucas disciplinas dedicadas diretamente a esse tema e uma frequência reduzida de menções sobre recursos pedagógicos. Apesar da presença significativa de termos como “Acessibilidade”, “Tecnologia Assistiva” e “Desenho Universal”, essas expressões tendem a ser tratadas de forma técnica e desvinculada das práticas pedagógicas, indicando uma lacuna na articulação entre o conhecimento sobre recursos e sua aplicação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

As categorizações das ementas das disciplinas voltadas à Educação Especial oferecem subsídios que podem orientar a revisão curricular e fomentar novas investigações sobre a

formação docente voltada para a efetiva inclusão e a apreensão do conhecimento por parte do público da educação especial

Com base nos resultados, entende-se que a formação inicial dos docentes apesar de apresentar conteúdos importantes, precisa ser repensada. É necessário formar as futuras professoras para que estas estejam preparados para lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula. Porém, mais que a diversidade, essa professora deve ter claro que os estudantes da educação especial, assim como os demais, devem ter acesso ao conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

As contribuições teóricas desta pesquisa residem na ampliação da compreensão sobre como a formação inicial de pedagogas nas instituições públicas de Santa Catarina tem abordado a escolarização de estudantes da Educação Especial. Identifica-se lacunas nos PPCs e na produção científica sobre o tema, de modo que o estudo contribui evidenciando a necessidade de uma abordagem mais crítica e aprofundada sobre a temática nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

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: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CROCHÍK, J. L.; CASCO, R.; CERON, M.; CATANZARO, F. O. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos em Psicologia**, v. 26, n. 2, 2009 • <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200001>

FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA (FMP). **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Pedagogia**. Palhoça, 2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis, 2010.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância**. Florianópolis, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, com Ênfase em Educação do Campo**. Abelardo Luz, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**. Blumenau, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**. Rio do Sul, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**. Camboriú, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**. Videira, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio de Janeiro, 2019.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n.3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 05 abr. 2025.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

MICHELS, M. H.; VAZ, K. A política de formação para as professoras da educação especial: A ironia do discurso. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professora no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 149-168.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília: UNESCO, 1998.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professora: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

PICCININI, C. L.; TONÁCIO, G. de M. Valorização das professoras no plano nacional de educação (2014-2024): Muito a ser feito pela valorização dos (as) profissionais de educação. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de professora no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professora: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professora no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 78-89, 2014. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i58.8640380>

TRICHES, J. Formação docente em cursos de pedagogia: Questões em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professora no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 233-265.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU). **Graduação EAD – Pedagogia**. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Pedagogia (UAB)**. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Chapecó, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2020.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau, 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Indígena Xokleng**. Blumenau, 2019.

VAZ, K. Professora sem ensino: Projeto de escola e professora para educação especial (1996-2016). **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116977>

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professora da escola básica. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200010>