

# ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: COMO ESTÁ SENDO ORGANIZADA A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

## ANALYZING CURRICULUMS OF PEDAGOGY COURSES: HOW ARE TRAINING PROGRAMS FOR SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS ORGANIZED?

Tatiana de Cassia Nakano<sup>1</sup>

**Resumo:** Dentro das políticas públicas voltadas à educação especial, o professor assume papel principal na identificação e atendimentos dos alunos que compõem essa modalidade educacional. Diante dessa constatação, o presente estudo buscou analisar a grade curricular dos melhores cursos de graduação em Pedagogia, de modo a verificar como a formação nessa área vem sendo oferecida aos futuros profissionais. A estrutura curricular de 45 cursos foi consultada e indicou, após a análise dos nomes das disciplinas, a presença de, em média, 1,6 disciplinas por curso voltadas à educação especial, sendo a maior parte obrigatórias ao longo dos cursos. Os resultados indicaram que a maior parte (83%) abordam a educação especial de forma geral, sem discriminar qual seria seu público-alvo, outras 30,9% se focam nos déficits ou transtornos, destacando-se a disciplina de Libras e somente uma disciplina envolve, diretamente, as altas habilidades/superdotação, apesar dessa parcela de estudantes também fazerem parte da educação especial. Os dados reforçam a percepção da existência de um número reduzido de disciplinas sobre educação especial, a carga horária pequena para essa modalidade perto da totalidade de horas para integralização do curso, bem como a existência de uma parcela importante de disciplinas oferecidas somente em caráter optativo. Essa organização curricular pode se mostrar, em parte, responsável pelas dificuldades e sensação de preparação insuficiente para incluir estudantes público-alvo da educação especial, comumente relatadas por professores na literatura científica.

**Palavras-chave:** professor, formação docente, necessidades educativas especiais, inclusão escolar.

**Abstract:** In public policies designed to promote special education, the teacher has a primary role in identifying and assisting the students who make up this educational modality. This finding prompted the present study, which aimed to analyze the curriculum

---

<sup>1</sup>Doutorado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pós Doutorado na Universidade São Francisco, Docente permanente do programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas, e membra do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criativa na Anpepp. E-mail: [tatiananakano@hotmail.com](mailto:tatiananakano@hotmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5720-8940>.

of the best undergraduate courses in Pedagogy to determine how training in this field has been provided to future professionals. After the review of the curriculum structure of 45 courses, it was found that there were, on average, about 1.6 subjects per course related to special education, most of which are mandatory throughout the courses. The results indicated that most (83%) approach special education in a generalized way, without discriminating which student would be their target audience, another 30% focus on deficiencies or disorders, highlighting the Libras discipline, and only one discipline directly addresses giftedness, while such students are also included in the special education population. The data confirm the perception that there are fewer disciplines on special education, the workload is close to the total number of hours required to complete the course, and a significant portion of disciplines are only available on an optional basis. A curricular organization such as the one described in this article may contribute to the difficulties and feelings of inadequate preparation that professors commonly report in the scientific literature when including students in special education target audience.

**Key words:** teacher, teacher training, special education, inclusion in schools.

## Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação compõem o público-alvo da educação especial. A estes estudantes é garantido o direito à inclusão escolar e atendimento educacional especializado (AEE) que atenda suas particularidades, em todos os níveis de ensino, preferencialmente oferecido nas instituições de ensino regulares no contraturno escolar. A partir da publicação de diferentes leis voltadas à educação especial, tal modalidade “desloca-se dos espaços especializados para o contexto da sala de aula comum” (LAVARDA; KONIG; BRIDI, 2022), de modo a gerar novos desafios, incluindo reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino comum. Tais medidas resultaram em um aumento expressivo do número de alunos matriculados na rede regular a serem atendidos pelos professores. Consequentemente, investigações voltadas à compreensão sobre como favorecer a preparação desse profissional para tal tarefa se mostram essenciais (ULSHEINER; PIN, 2020).

Para se ter ideia da amplitude de estudantes que se encaixam nessa modalidade educacional, os dados do Censo Escolar de 2021 apontam que o Brasil possui cerca de 1.350.921 estudantes matriculados na educação especial (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Dada a diversidade de perfis dos alunos atendidos pela educação especial, em termos de

características funcionais, diagnóstico, experiências de desenvolvimento, necessidades educacionais, dentre outros fatores, a inclusão desses estudantes tem se mostrado uma questão bastante desafiadora (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Isso porque, tal amplitude coloca esses estudantes em risco de apresentarem dificuldades em algum momento da sua trajetória escolar devido a ausência de um atendimento adequado às suas necessidades (FARMER et al., 2018).

Partindo-se dessa percepção, a educação inclusiva passou a ser incorporada nas políticas públicas educacionais de diversos países, especialmente a partir da década de 1990, recebendo destaque em diversas organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e UNESCO (SALOVIIITA, 2020). Especialmente no Brasil, uma série de Leis foram desenvolvidas como forma de garantir a inclusão desses estudantes nas salas de aula regular, de modo a exigir uma demanda maior pela formação de professores, tanto da educação especial quanto do ensino regular (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019). No entanto o que vemos, na prática, é que esta meta ainda está longe de se concretizar de forma efetiva (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019; RONDINI, 2019).

Se, por um lado, pesquisas têm demonstrado que os professores exercem um papel importante no sucesso da implementação da educação especial (KURNIAWATI ET AL., 2017; THEOBALD et al., 2022), por outro, a formação deficitária ou ineficiente desse profissional o afasta da efetiva inclusão desse aluno (KAUFMAN; ANASTASIOU; MAAG, 2017). Conseqüentemente, tais estudantes permanecem, em sua maior parte, na invisibilidade (RONDINI; MARTINS; INCAU, 2020).

Uma das causas, apesar de uma amplitude de possibilidades, envolve o fato de que os conhecimentos nessa área acabam não sendo aprofundados em quatro anos de curso (GONÇALVES, 2017). Some-se a esse quadro “o distanciamento entre as propostas de formação inicial e a realidade educacional, no que se refere à presença maciça do público-alvo da Educação Especial nas escolas” (GIROTO et al., 2019, p. 4). Diversas críticas são encontradas e se relacionam à inadequação e insuficiência dos conteúdos em relação ao fornecimento de base para uma prática efetiva (Manzini, 2018). São comuns relatos de despreparo e dúvidas sobre sua habilidade para atender adequadamente os estudantes da educação especial (Cate et al., 2018). De modo geral, “o

professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado” (MARTINS; CHACON, 2019, p. 3).

Tal situação parece ignorar o fato de que o conhecimento tem se mostrado um fator primordial para o sucesso da educação especial na inclusão desses alunos e a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas regulares (KURNIAWATI et al., 2017; VAZ, 2019). O acesso à formação inicial e continuada na área da educação inclusiva pode auxiliar esses profissionais para que eles possam atuar junto a todos os alunos público-alvo dessa modalidade (RECH; NEGRINI, 2019), minimizando ainda os relatos frequentes de *burnout* e abandono da profissão (BILLINGSLEY; BETTINI, 2019).

Faz-se presente a necessidade de uma formação que capacite esses profissionais para a administração de estigmas e preconceitos que podem se fazer presentes no ambiente escolar, preparação para lidar com eventuais falhas e dificuldades desses alunos, respeitando a diversidade (KAUFMAN et al., 2017). Parte das mudanças almeçadas, relacionada à implementação da educação inclusiva, pode ser promovida por meio do oferecimento de formação inicial e continuada, de modo a capacitar os professores. Tais programas se voltam não só ao objetivo de transmitir conhecimentos sobre esse público-alvo mas, também, conscientizar esses profissionais acerca do importante papel que exercem em relação ao atendimento de estudantes público-alvo da educação especial (CHAO et al., 2017). Diferentes possibilidades são relatadas, incluindo capacitação inicial durante a graduação, formação continuada, cursos introdutórios, cursos interdisciplinares, sendo especialmente efetivos quando oferecem a oportunidade de vivenciar experiências práticas de interação com essa parcela de estudantes (CATE et al., 2018). De modo geral, “a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar” (DENARI, 2008, p. 32).

Entretanto, sabe-se que a verdadeira inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nos diferentes níveis de ensino depende de vários fatores. Nesse sentido, a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas depende, principalmente, das atitudes e disposição dos professores em relação a esses estudantes e sua inclusão em sala de aula (RAKAP; CIG; PARLAK-RAKAP, 2015). Se pensarmos que os currículos dos cursos de formação de professores são responsáveis por agregar os conhecimentos e

conteúdos necessários para sua prática posterior, a investigação da grade curricular dos cursos de licenciatura se mostra essencial (Medeiros & Aguiar, 2018). Desse modo, respostas a algumas questões, apontadas por Rech e Negrini (2019), poderão ser conhecidas: “Que formação inicial e/ou continuada o professor do ensino regular recebeu? Sua formação abrangeu os aspectos relativos à educação inclusiva? O preparou para atender as demandas educacionais dos alunos com AH/SD?” (p. 489).

Na tentativa de responder parte desses questionamentos, o presente estudo visou conhecer e analisar a grade curricular de cursos de graduação em Pedagogia, mais especificamente focando-se em sua carga horária total, bem como a existência de disciplinas voltadas à educação especial. No caso de disciplinas identificadas nessa temática, seu caráter (obrigatório ou optativo), semestre do curso em que é oferecida e o tipo de foco foram levantados.

## **Método**

Como critério de seleção dos cursos a serem analisados, optou-se por incluir os 45 melhores cursos de Pedagogia, considerando-se aqueles identificados em dois importantes sistemas de avaliação nacionais: *ranking* do Jornal Folha de São Paulo e Guia do Estudante. Foram incluídos na análise os 30 melhores cursos segundo o *ranking* 2019 do jornal Folha de São Paulo (<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/pedagogia/>), o último disponível por ocasião do levantamento aqui apresentado e os cursos que receberam a classificação cinco estrelas do Guia do Estudante (<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/os-22-melhores-cursos-de-pedagogia-do-brasil/>), na sua mais recente publicação (2017).

A escolha por essas fontes de dados se deu em função da abrangência e reconhecimento desses sistemas de classificação. O primeiro *ranking* foi selecionado devido a sua abrangência, constituindo-se em uma avaliação anual do ensino superior do Brasil, feito pelo jornal Folha de São Paulo desde 1912, envolvendo as 198 universidades brasileiras, públicas e privadas. A partir da análise de diferentes critérios (pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado), o sistema de classificação foi inspirado no modelo de *rankings* utilizados em universidades internacionais, permitindo, não só a classificação das universidades, quanto dos melhores cursos. A segunda fonte de dados, Guia do Estudante, publica avaliações dos cursos superiores oferecidos no Brasil, sendo

realizado desde 1984. A partir de pesquisa de opinião, incluindo professores, coordenadores, consultores (professores universitários em atividade) e diretores de departamentos, os cursos são classificados em três estrelas (bons), quatro (muito bons) e cinco estrelas (excelentes). No estudo aqui apresentado, somente aqueles classificados como excelentes foram analisados.

É importante esclarecer que um mesmo curso pode ter sido citado nos dois sistemas. A lista dos cursos analisados, segundo a instituição em que são oferecidos, é apresentada, em ordem alfabética, no Quadro 1.

Quadro 1. Instituições analisadas.

<b>Carga horária total (em horas)</b>	<b>Nome da Instituição</b>
3852	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
3220	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
3200	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
3560	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
3180	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
3260	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
NE	Uninter
3355	Unirio
4160	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
3240	Universidade de Brasília
3400	Universidade de Caxias do Sul
NE	Universidade de Mogi das Cruzes
3240	Universidade de São Paulo
3220	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
3350	Universidade Federal do Rio Grande
3735	Universidade Estadual de Campinas
4082	Universidade Estadual de Maringá
3498	Universidade Estadual de Ponta Grossa
3420	UNESP- Araraquara
3270	UNESP- Bauru

3495	UNESP– Presidente Prudente
3465	UNESP– Rio Claro
3313	Universidade Federal da Bahia
3265	Universidade Federal da Grande Dourados
3120	Universidade Federal de Goiás
3200	Universidade Federal de Juiz de Fora
3210	Universidade Federal de Mato Grosso
3858	Universidade Federal de Minas Gerais
3220	Universidade Federal de Pernambuco
NE	Universidade Federal de Pelotas
3870	Universidade Federal de Santa Catarina
3365	Universidade Federal de São Carlos
3490	Universidade Federal de São Paulo
3230	Universidade Federal de Santa Maria
3530	Universidade Federal de Uberlândia
3245	Universidade Federal de Viçosa
3256	Universidade Federal do Ceará
3200	Universidade Federal do Paraná
3435	Universidade Federal do Rio de Janeiro
3120	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3255	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3330	Universidade Federal Fluminense
3204	Universidade Metodista de Piracicaba
NE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
3200	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Legenda: NE = não encontrado. Fonte: elaboração própria.

## Procedimentos

A proposta envolveu a análise da grade curricular de cada um desses cursos, de acordo com a disponibilidade dos dados, por meio de acesso ao *website* das instituições de ensino superior. Importante ressaltar que somente a grade curricular dos cursos de

graduação foram consultadas, excluindo-se cursos de pós-graduação, extensão e especialização das instituições.

Considerando-se ainda que o objetivo do trabalho não era analisar instituições e/ou cursos isoladamente, e sim traçar um perfil acerca de como a formação para a educação especial vem sendo oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia, a pesquisadora optou por não identificar os cursos de origem das disciplinas avaliadas. Importante destacar que disciplinas que não apresentavam, em seu título, alguma referência direta à educação especial foi desconsiderada da análise, ainda que, na prática, ementa ou conteúdo programático, possam abarcar tal fenômeno.

## **Resultados**

As instituições avaliadas tiveram seu website acessado, na busca por informações referentes à grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia. Aquelas disciplinas que apresentaram, em seus nomes, alguma referência direta à educação especial, foram selecionadas. O nome da disciplina, sua carga horária, caráter (obrigatório ou optativo), semestre do curso em que é oferecida, bem como a carga horária total do curso analisado foram dados identificados.

Dos 45 cursos selecionados, a primeira análise se referiu à carga horária total do curso. Nesse quesito, quatro cursos não foram considerados pois a essa informação não foi encontrada. A média apresentada foi de 3.393 horas para conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Tal média supera, em média, 193 horas a carga horária mínima estabelecida pela Diretrizes Curriculares Nacionais (3.200 horas para esse curso). A maior parte dos cursos prevê a formação em quatro anos, tendo-se encontrado também cursos com cinco anos de duração. É importante esclarecer que a maior parte dos cursos consultados é do tipo presencial (85%), sendo encontrados também cursos híbridos (5%) e à distância (10%).

Em seguida, o levantamento das disciplinas que abordam a educação especial foi conduzido, tomando-se por base o nome da disciplina. Ao analisar o nome das disciplinas, um total de 72 foram encontradas nas 45 instituições analisadas. Tal número indica que, em média, os cursos apresentam 1,6 disciplinas na área. Dessas, a maior parte são obrigatórias ao longo do curso (49,6%), sendo importante destacar que, dentre essas, a

disciplina de Língua Brasileira de Sinais é predominante. Outras 34,1% são eletivas/optativas e, nas demais não foi possível localizar essa informação (16,3%).

Uma análise preliminar do foco das disciplinas indicou que 59 delas (83,0%) abordam, em seu título, a educação especial de forma geral, sem discriminar qual seria seu público-alvo. Outras 22 (30,9%) se focam no déficit ou transtorno e, por fim, somente uma se volta especificamente às altas habilidades/superdotação. Diante desse quadro, a apresentação da análise a seguir foi feita considerando-se o foco das disciplinas.

No primeiro grupo, de disciplinas que não especificam qual o foco da educação especial, foram encontradas 59 disciplinas, oferecidas desde o 1º até o 10º semestre do curso. Em 71 casos a informação sobre a carga horária foi encontrada, sendo a média de 54,23 horas. Informações detalhadas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1.

*Disciplinas em que o foco da educação especial não é especificado*

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Carga</b>	<b>Semestre</b>
A escola e as pessoas com NEE	68	7
Adaptações curriculares para pessoas com NEE	34	8
Alunos com NEE em classes regulares – ensino inclusivo?	60	NE
Aprendizagem e desenvolvimento do portador de NEE	30	3
Aprendizagem e educação especial	60	6
Aprofundamento temático em educação especial	30	7
Avaliação educacional do portador de NEE	60	NE
Comunicação e sinalização diferenciada da educação especial	90	9
Currículo e necessidades educacionais especiais	75	7
Desenvolvimento e necessidades especiais	60	NE
Desenvolvimento humano e inclusão escolar	30	4-9
Diversidade e inclusão	NE	6
Educação de pessoas com NEE	68	5
Educação e práticas inclusivas	60	2
Educação especial	30 a 90	4 ao 8
Educação especial e inclusiva	72	3

Educação especial e políticas educacionais inclusivas	60	7
Educação especial e processos de inclusão	45	3
Educação especial e processos inclusivos	60	6
Educação especial em uma perspectiva inclusiva	60	3
Educação especial, docência e processos inclusivos	45	4
Educação especial: conceitos, concepções e sujeitos	72	9
Educação Especial: fundamentos e práticas educativas	68	4
Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva	75	2
Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	60	3
Educação especial: processos de inclusão	30	3
Educação Inclusiva	34 a 80	1 ao 8
Educação inclusiva e cotidiano escolar	60	5
Educação inclusiva: pedagogia da diferença	60	4
Educando com necessidades educacionais especiais	60	2
Estágio supervisionado em educação especial/inclusiva	120	7
Fundamentos da educação inclusiva / educação especial	30-60-75	1-3-4
Inclusão em educação	45	9-10
Inclusão escolar e prática pedagógica nos anos iniciais do EF	45	NE
Intervenção pedagógica e NEE	30	NE
Introdução à educação especial	30	NE
Libras, educação especial e inclusiva	60	8
Linguística aplicada à educação especial	30	9
Metodologia do ensino para pessoas com NEE	60	8
Necessidades educacionais especiais	34-68	5-7
Organização e gestão em educação especial	60	1-8
Paradigmas inclusivos e didática de libras	45	1
Pesquisa e prática pedagógica – Estudos de educação inclusiva	60	1-8
Pesquisas contemporâneas em educação especial	30	6

Pessoa portadora de necessidades especiais: normalização e integração	30	NE
Planejamento educacional e currículo em educação especial	45	1-8
Políticas e práticas pedagógicas relacionadas à EE	54	6
Políticas sociais e educação especial	60	4
Prática de ensino em educação inclusiva	64	NE
Práticas docentes em educação inclusiva		7
Práticas pedagógicas em educação especial	30	8
Processos escolares de inclusão	60	8
Psicologia da Educação Especial	72	7
Questões atuais em educação especial	60	3
Recursos e estratégias didáticas na educação especial	60	9
Seminário de estágio de docência: EE, docência e AEE	30	5
Seminário de estágio de docência: EE, processos e práticas	30	5
Tópicos em educação especial	30-60	8
Tópicos especiais em educação, inclusão e diversidade	72	NE

Legenda: NE = não encontrado; AEE = atendimento educacional especializado; NEE = necessidades educacionais especiais.

Dentre os nomes mais comumente adotados nas grades curriculares podem ser destacados nomes mais gerais como “Educação Especial” ( $n=4$ ), “Educação Inclusiva” ( $n=6$ ) e Fundamentos da Educação Inclusiva ( $n=3$ ). Na primeira categoria, da “Educação Especial” ainda é possível verificar 11 diferentes denominações complementares. Interessantemente, em dois cursos foram encontradas disciplinas seriadas, usualmente de caráter optativo, as quais podem ser cursadas de modo a possibilitar o aprofundamento do conhecimento na temática (Pesquisa e Prática pedagógica – estudos de educação inclusiva e continuada, em quatro níveis; Metodologia do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, em três níveis).

No segundo grupo, o qual concentra número importante de disciplinas que se focam na educação especial voltada ao atendimento de indivíduos que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno foram encontradas 22 disciplinas (30,9% do total). A lista de disciplinas é fornecida na Tabela 2.

Tabela 2.

*Disciplinas com foco no déficit ou transtorno*

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Semestre</b>
Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora	60	10
Deficiência e família	30	4-9
Deficiência mental e família	60	6
Desenvolvimento da criança deficiente	30	4-9
Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades das pessoas com deficiência	90	9
Desenvolvimento emocional da criança deficiente	60	6
Diversidade, diferença e deficiência: implicações educacionais	30	2
Educação de surdos	45-68	NE
Educação de surdos: o sujeito e a língua de sinais	60	4
Educação do deficiente mental	68	NE
Educação e surdez	30	
História da educação e cultura das pessoas surdas	45	NE
Libras	30 a 90	1º ao 8º
NEE de pessoas com deficiência física e neuromotora	51	9
NEE de pessoas com deficiência intelectual	68	9
NEE de pessoas com deficiência visual e cegos	68	9
NEE de pessoas com deficiências múltiplas	34	9
NEE de pessoas com transtorno global do desenvolvimento	51	9
O ensino de Braille e tecnologias associadas	60	NE
Organização do trabalho para o deficiente mental	30	2
Sexualidade e deficiência	30	9
Tópicos especiais em psicologia do deficiente mental	60	6

Legenda: NE = não encontrado; NEE = necessidades educacionais especiais. Fonte: elaboração dos autores.

Nesse grupo é possível verificar que o foco desse grupo se volta para os diferentes tipos de deficiência (mental, física, neuromotora, intelectual, motora, visual, múltiplas, surdos, transtorno global do desenvolvimento), com diferentes focos (desenvolvimento emocional, família, sexualidade, necessidades educacionais especiais). Dentre as disciplinas com esse foco, 61,1% são eletivas e 38,8% não puderam ter sua natureza identificada devido a ausência dessa informação nos websites. Chama a atenção o fato de que nenhuma delas tem caráter obrigatório. As disciplinas são oferecidas entre o 1º e 10º semestre do curso, com carga horária média de 52,00 horas.

Especificamente, a disciplina de Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS) foi analisada separadamente, devido ao alto número de oferecimento nos cursos analisados ( $n=43$ ). Essa disciplina apresentou alta incidência cursos analisados, recebendo, inclusive, diferentes nomes: Libras, Língua Brasileira de Sinais, Educação Inclusiva e Libras, Fundamentos em Libras, Libras no processo educacional, Libras, Educação de surdos e Língua de Sinais, Educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, Língua Brasileira de Sinais e letramento visual de surdos, Tópicos especiais em Língua Brasileira de Sinais (I e II), Estudos independentes em Língua Brasileira de Sinais (I, II e III), Comunicação em Língua Brasileira de Sinais, dentre outros. Tal disciplina foi incluída nesse grupo dado o fato de focar-se na deficiência, mais especificamente, na surdez.

Essa disciplina se apresenta, na maior parte dos casos, como nível básico (introdução, fundamentos, básico), de natureza obrigatória (74,4%), sendo pouco frequente enquanto disciplina eletiva (16,2%). Mais comumente, quando tal disciplina se apresenta em caráter eletivo ela consiste em um módulo adicional (Libras II) ou de forma modulada (Tópicos especiais em Língua Brasileira de Sinais, nível I e II; Estudos Independentes em Língua Brasileira de Sinais I, II e III). Em quatro casos não foi possível identificar sua natureza. A disciplina de Libras é oferecida de maneira bem ampla, desde o 1º até o 8º semestre do curso, com carga horária média de 53,31 horas.

Importante destacar que, dentre os cursos analisados, uma única instituição apresentou disciplina voltada especificamente aos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação (“Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”), de caráter eletivo e carga horária total de 60 horas.

## Discussão

A análise da grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia indicou que, de modo geral, a educação especial não tem sido contemplada, de forma adequada dado o número limitado de disciplinas e o enfoque prioritário nos déficits e transtornos. Resultados semelhantes foram obtidos por Pedroso, Campos e Duarte (2013) os quais, ao analisarem as matrizes curriculares de cursos de três universidades públicas verificaram que nenhuma ementa possuía conteúdo relacionado à educação especial. Igualmente, Basso (2015) constatou a lacuna de disciplinas na temática dentre os projetos pedagógicos de cursos voltados à formação de professores. Os resultados indicam que, apesar de previstas em leis, as recomendações referentes a formação para atuar na educação especial não têm sido seguidas.

Um dado que chama a atenção na análise realizada se refere à presença de muitas disciplinas que não especificam qual o público englobado na chamada educação especial. Gatti (2010) relata resultados similares ao analisar a grade curricular de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia, distribuídos por todo o Brasil. Dentro de um total de 3153 disciplinas analisadas, a autora destaca que somente 3,8% delas (n=118) se referiam à educação especial, usualmente abordadas de forma genérica ou descritiva, sem aprofundamento dessa área disciplinar. Argumenta que, na prática, o que se vê é que a educação especial tem sido compreendida, muitas vezes, como uma formação especial e complementar a ser buscada por aqueles que desejam trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Também Medeiros e Aguiar (2018), após análise do currículo de 58 cursos de formação de professores em universidades públicas de um Estado brasileiro, verificaram que 22,5% das licenciaturas apresentavam disciplinas voltadas à educação especial sem que, no entanto, maiores dados acerca do seu caráter (obrigatório ou eletivo) ou carga horária fossem fornecidos.

Resultados similares foram obtidos por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) que, ao analisarem as matrizes curriculares de 144 cursos de licenciatura em Pedagogia também relataram um número bastante restrito de disciplinas voltadas ao que eles chamaram de “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”, módulo que incluiu disciplinas na área da educação especial, os quais foram responsáveis por 8,1% da carga horária dos cursos,

incluindo-se, dentro dessa porcentagem, disciplinas que apresentam outros focos, tais como educação de jovens e adultos, história e cultura afro-brasileira e indígena. De acordo com os autores, tal quadro aponta para “disciplinas e carga horária referentes a cada um desses campos insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades” (p. 23).

De modo geral, um baixo número de disciplinas voltadas à educação especial foi encontrado nos cursos analisados, sendo importante destacar que importante parte engloba somente no ensino de Língua Brasileira de Sinais. Especificamente em relação ao ensino de Libras, é importante ressaltar que a inserção de tal disciplina no currículo é obrigatória, segundo Decreto Lei n. 5.626 (Brasil, 2005), o qual determina que todos os cursos de licenciatura devem incluir a Libras como disciplina curricular ainda que, na prática, discussões sobre os conteúdos, bem como a carga horária limitada dessa disciplina se fazem presentes (ANTONIO; KELMAN, 2019). Conseqüentemente, apesar de uma forma de inclusão social, a Libras ainda é desconhecida pela maioria dos alunos do ensino superior (COSTA; ARAÚJO, 2019).

Outra parte importante das disciplinas se volta a quadros específicos de déficits e transtornos, acompanhando a história da educação especial no Brasil, marcada, durante um longo período, ao atendimento assistencial de alunos com algum tipo de deficiência e sua segregação em classes ou escolas especiais (BAPTISTA, 2019). Essa compreensão restrita continua até que em 2008 a publicação da Política de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) amplia o público-alvo da educação especial de modo a incluir sujeitos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Na prática, entretanto, foi possível verificar que os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial em Pedagogia ainda continuam focando-se, prioritariamente, no ensino de práticas para o público com algum tipo de deficiência ou transtorno.

Esse quadro sinaliza a necessidade de maior cuidado com a formação dos futuros professores e confirma a percepção de Bueno (1999) ao afirmar que, embora a educação especial tenha passado por um processo importante de integração de diferentes áreas nas últimas décadas, de modo a influenciar a formação do docente a maior parte dos cursos existentes ainda enfoca um ou outro tipo específico de deficiência, marcando-se por uma

ênfase nas dificuldades específicas. A mesma situação foi encontrada na análise aqui apresentada.

Convém ressaltar que, apesar da tendência de os cursos de Pedagogia apresentarem baixo número de disciplinas voltadas à educação especial, a presença de algumas exceções foi constatada por Borges et al. (2019) que, ao analisarem diferentes cursos, relataram, na proposta curricular de um curso de Pedagogia de uma universidade federal, a presença de 14% da carga horária destinada a formação de alunos para atuarem na área da educação especial. Na análise aqui realizada, essa situação foi percebida no curso oferecido pela Unicamp, citado a título de exemplo. Nessa instituição, o catálogo de 2022 apresenta 11 disciplinas que se voltam à educação especial, de caráter obrigatório e optativo: Fundamentos da educação especial (60 horas), Educação especial e inclusão (60 horas), Desenvolvimento emocional da criança deficiente (60 horas), Aprendizagem e educação especial (60 horas), Educação de surdos e línguas de sinais (30 horas), Organização do trabalho para o deficiente mental (30 horas), Escola para todos – ensino inclusivo (60 horas), Tópicos especiais em psicologia do deficiente mental (30 horas), Língua brasileira de sinais e educação para a pessoa surda (30 horas), Seminário de educação especial (30 horas), Deficiência mental e família (60 horas).

É importante considerar, no entanto, que aparentemente, se considerarmos os títulos das disciplinas, sem olhar a sua ementa, várias delas acabam focando nas deficiências não havendo informação se também abarcam o fenômeno das AH/SD. Essa mesma situação foi observada nos demais cursos visto que, na busca por disciplinas relacionadas à educação especial, somente uma instituição apresentou uma disciplina voltada aos estudantes com altas habilidades/superdotação, ainda que tal população também seja contemplada nas políticas públicas destinadas à educação especial a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 2008 (BRASIL, 2010).

A percepção do número reduzido de disciplinas sobre educação especial, a carga horária pequena para essa modalidade perto da totalidade de horas para integralização do curso, bem como o fato de que parcela importante de disciplinas, quando existentes, são oferecidas somente em caráter optativo, confirma as preocupações apresentadas por Severo (2018). Segundo o autor, as disciplinas, oferecidas de forma eletiva, podem ser cursadas pelos estudantes em diferentes momentos do curso, não tendo uma alocação definida no currículo. Igualmente Vitaliano (2002) ressaltava diversos motivos que levam

os professores a apresentarem dificuldades e sensação de preparação insuficiente para incluir alunos com NEE: (1) oferta de uma única disciplina ao longo da formação e com carga horária pequena e insuficiente, (2) ausência de estágio curricular em escolas especiais, (3) despreparo dos próprios professores universitários para discutir ou abordar temas relacionados à essa temática. Os resultados da pesquisa desenvolvida por Ulsheimer e Pin (2020) junto a acadêmicos de cursos de licenciatura reforça a percepção de que os universitários não se sentem preparados para trabalhar com alunos da educação especial, de modo que se faz necessária uma reflexão sobre a forma como a inclusão é abordada na formação inicial.

Na prática, a necessidade de que uma formação complementar tem sido notada visto que tais profissionais podem ser desafiados a lidarem com essa população em sua prática sem que tenham recebido formação adequada ou suficiente (MICHELETTI; GALLAN, 2017). A educação inclusiva tem o potencial de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas tal modalidade exige que os professores recebam treinamento e formação adequada para se mostrar eficaz (KANG; MARTIN, 2018). Um processo de formação ideal deveria preparar o futuro profissional a atuar não só em classes regulares, frequentadas ou não por esse tipo de aluno, mas, também, nas instituições especializadas de atendimento. Dentre os principais desafios relatados por professores iniciantes na profissão, a ausência de oportunidades de vivência, tanto em termos teóricos quanto práticos, da educação especial ao longo do processo de formação, acaba por gerar um sentimento de prejuízo na atuação profissional (PAPI, 2018). Situação bem diferente é encontrada no contexto internacional, onde uma série de pesquisas tem demonstrado a importância desse aspecto, bem como avaliado os resultados de programas voltados à preparação do professor para atuação na educação especial (BROCK et al., 2017; MARKELZ et al., 2017; PETERSEN, 2016; VAUGHN; SWANSON, 2015).

Um dos desafios da área, segundo Eidelwen (2005), envolve a necessidade de investimento consistente, direcionado à formação de docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para uma atuação diferenciada na educação especial que leve ao respeito às diferenças, reforçando ainda a importância de que haja a ampliação das discussões sobre esse tema para além da academia. Sobre esse aspecto, Severo (2018) aponta uma série de questões que ainda têm que ser respondidas: Que concepção de

profissional o curso apresenta? Qual a base do currículo oferecido durante a formação? Que conteúdos devem ser preconizados? Como relacionar o curso às demandas emergentes do campo educacional? A busca por tais respostas poderá ampliar e integrar o horizonte de saberes e práticas da Pedagogia, adequando-as às demandas educativas contemporâneas, contribuindo para a formação, para a preparação dos educadores para as demandas da educação especial e para a qualidade dessa formação, aspectos que vêm sendo, até então, negligenciados (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). O futuro da educação especial dependerá de um esforço coletivo, envolvendo a revisão das políticas públicas e da formação do professor, sendo, tais medidas, desafios a serem superados para que uma verdadeira inclusão aconteça (MENDES, 2006).

Uma possível solução para as dificuldades na formação desse professor para a educação especial pode envolver a modalidade de ensino a distância, tal como previsto nas Leis de Diretrizes e Bases de 2005 (SARTORI et al., 2017). Apesar da literatura sobre a aplicação dessa modalidade na inclusão escolar ainda ser escassa, a educação a distância pode ser considerada uma alternativa para a formação continuada de professores da educação especial (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012), aproveitando-se, inclusive do fato de que a maior parte dos profissionais teve que adaptar o ensino fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação durante o período de isolamento social a fim de que o processo de ensino-aprendizagem remoto não fosse prejudicado.

### **Considerações Finais**

Os resultados obtidos na presente pesquisa confirmam a importância e a necessidade de que as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia sejam revistas, de modo a incorporar, efetivamente, conteúdos que capacitem seus formandos a atuarem na área da educação especial. A proposta de educação integral e inclusiva, difundida pelo Ministério da Educação e Cultura precisa ser absorvida pelos cursos de formação de professores, não só da Pedagogia, mas de todas as licenciaturas, a fim de que as populações minoritárias possam, efetivamente, ter acesso a uma educação equitativa e de qualidade. Nesse sentido, é importante destacar que a educação especial seja vista de uma forma mais ampla, envolvendo não só os estudantes que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno, mas, também, aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação.

Convém destacar que a análise aqui relatada foi cercada por uma série de dificuldades, as quais podem ser consideradas limitações da pesquisa. A consulta aos *websites* das instituições indicou que a maior parte deles disponibiliza somente o nome das disciplinas, sem a apresentação da ementa. Dessa forma a tarefa de identificação e classificação das disciplinas que envolvem a temática da educação especial ficou bastante dificultada, havendo uma margem de subjetividade muito grande devido ao julgamento ter acontecido somente pelo acesso ao nome da disciplina, devendo-se considerar também, a diversidade de nomenclaturas encontrada entre cada curso e instituição.

Outra série de dificuldades foram encontradas, podendo-se citar, como exemplos, a presença de mais de um currículo vigente, a ausência de informações acerca da carga horária da disciplina ou período do curso em que a mesma é oferecida (principalmente no caso das disciplinas optativas), carga horária apresentada em número de créditos e não em horas/aula, dificuldade em acessar a matriz curricular nos *websites* (incluindo, na maior parte das vezes, a necessidade de navegar por uma série de páginas antes que a informação pudesse ser encontrada), dentre outras. Tais aspectos certamente podem ter exercido influência nos resultados, de modo que os mesmos devem ser interpretados com cautela.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para uma reflexão acerca do perfil dos profissionais que temos formado nos cursos de graduação em Pedagogia, bem como um repensar sobre a pouca ênfase que vem sendo dada à educação especial nos currículos desses cursos. Se quisermos melhorar a educação, de modo a torná-la mais abrangente e integralizada, dentro de um modelo que atenda às diversas leis que garantem a inclusão e o atendimento das necessidades educacionais especiais, a reforma curricular se faz necessária, juntamente com o desenvolvimento de mais pesquisas na temática.

## Referências

- ANTONIO, L. C. O.; KELMAN, C. A. Percepções sobre o ensino de libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 94-110, 2019.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BASSO, S. P. S. **Curso de licenciatura na área de Ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. Educação Especial E Formação De Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138–156, 2019.

BRASIL. **Decreto no 5.626: promulgada em 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso: 09 de julho de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Políticas públicas para alta habilidade/superdotação**. Brasília, 2010. Disponível em: [www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf). Acesso em: 22 fev. 2010.

BROCK, M. E.; CANNELLA-MALONE, H. I.; SEAMAN, R. L.; ANDZIK, N. R. SCHAEFER, J. M.; PAGE, E. J.; BARCZAK, M. A.; DUEKER, S.A. Finding across practitioner training studies in special education: a comprehensive review and meta-analysis. **Exceptional Children**, v. 84, n. 1, p. 7-26, 2017.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CATE, I. M. P.; MARKOVA, M.; KRISCHLER, M.; KROLAK-SCHWERDT, S. Promoting inclusive education: the role of teacher’s competence and attitudes. **Insights into Learning Disabilities**, v. 15, n. 1, p. 49-63, 2018.

CHAO, C, N. G.; SZE, W.; CHOW, E.; FORLIM, C.; HO, F. C. Improving teachers’ self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 360-369, 2017.

COSTA, A. A.; ARAÚJO, W. M. Contexto histórico de políticas afirmativas para a inclusão do ensino de libras. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 5, n. 10, p. 20048-20069, 2019.

EIDELWEN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 26, p. 91-98, 2005.

FARMER, T. W., DAWES, M., HAMM, J. V. LEE, D., MEHTAJI, M., HOFFMAN, A. S., & BROOKS, D. S. Classroom social dynamics management: why the invisible hand of the teacher matters for special education. **Remedial and Special Education**, v. 39, n. 3, p. 177-192, 2018.

FRANCO, M. A. S., LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Psicologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p.1355-1379, 2010.

GIROTTI; SABELLA; LIMA, 2019

GONÇALVES, S. R. V. O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.2, p.244-258, 2017.

KANG, D. Y.; MARTIN, S. N. Improving learning opportunities for special education needs (SEM) students by engaging pre-service Science teachers in an informal experiential learning course. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 2-29, 2018.

KAUFMAN, J.M.; ANASTASIOU, D.; MAAG, J.W. Special Education on the crossroad: na identity crisis and the need for a scientific reconstruction. **Exceptionality**, v.25, n. 2, p. 139-155, 2017.

KURNIAWATI, F.; BOER, A.; MINNAERT, A. E. M. G.; MANGUNSONG, F. Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge, and teaching strategies regarding special educational needs. **Educational Psychology**, v. 7, n. 3, p. 287-297, 2017.

LAVARDA, E. S.; KONIG, F. R.; BRIDI, F. R. S. Práticas pedagógicas e formação docente: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, p. 5-24, 2022.

MARKELZ, A.; RIDEN, B.; SCHEELER, M. C. Generalization training in special education teacher preparation: does it exist? **Teacher education and Special Education**, v. 40, n. 3, p. 179-193, 2017.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande Do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1028–1049, 2018.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MICHELETTI, E. L.; GALLAN, C. V. O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1688-1708, 2017.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, 2018.

PEDROSO, C. C. A; CAMPOS, J. J. A. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 17, n. 1, p. 40-47, 2013.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PETERSEN, A. Perspectives of special education teacher on general education curriculum access. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 41, n. 1, p. 19-35, 2016.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

RAKAP, S.; CIG, O.; PARLAK-RAKAP, A. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 17, n. 2, p. 98-109, 2015.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019.

- RODRIGUES, L. M. B. C; CAPELLINI, V. L. M. S. A educação à distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012.
- RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.
- SALOVITA, T. Attitudes of teacher towards inclusive education in Finland. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 270-282, 2020.
- SARTORI, D. V. B.; BERMEJO, L. J.; TANAKA, Érika Z.; SANTOS CRUZ, J. A.; CAPETTI, L.; FERREIRA, L. R. Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp., p. 862–883, 2017.
- SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- ULSENHEIMER, B. H.; PIN, A. K. Análise da formação inicial de futuros professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 101, p. 112-125, 2020.
- VAUGHN, S.; SWANSON, E. A. Special education research advances knowledge in education. **Exceptional Children**, v. 82, n. 1, p. 11-24, out. 2015.
- VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.