

---

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIMONTES E UEMG

Gabriela Amorim de **MACEDO**

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da  
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: gabrielaamorimdemacedo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7731-1814>

Nalanda Cecília Silva **VASCONCELOS**

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade  
Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: vasconcelosnalanda00@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2010-2255>

Rahyan de Carvalho **ALVES**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Docente na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: vasconcelosnalanda00@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5959>

*Recebido  
Maio de 2025*

*Aceito  
Dezembro de 2025*

*Publicado  
Dezembro de 2025*

---

**Resumo:** Este artigo analisa a inserção da educação inclusiva na formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), buscando identificar se e como esses cursos promovem reflexões, práticas e conhecimentos alinhados às diretrizes da educação inclusiva no ensino superior. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), investigou-se o espaço dedicado à temática da inclusão na estrutura curricular e os enfoques adotados nas propostas formativas. Os resultados evidenciam que, embora ambos os cursos contemplem disciplinas relacionadas à inclusão, há variações expressivas quanto à carga horária e ao conteúdo ofertado. Na Unimontes, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta carga horária reduzida (36 horas) e foco em

conteúdos introdutórios, limitando a formação prática dos futuros docentes. Na UEMG, a unidade de Frutal oferece duas disciplinas obrigatórias — Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais — com carga horária maior (72 horas cada), mas enquanto Libras carece de aprofundamento prático, Educação Especial apresenta conteúdo mais amplo. Na unidade de Carangola, a disciplina de Libras tem carga horária intermediária (60 horas) e abrange aspectos conceituais e práticos, ainda que com limitações na prática. Conclui-se que, apesar dos avanços na inclusão da temática nos currículos, persistem lacunas relevantes quanto à carga horária e à profundidade da formação prática, especialmente no ensino da Libras, configurando desafios para uma formação docente alinhada aos princípios da educação inclusiva no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino superior; projeto pedagógico de curso; ensino inclusivo; licenciatura em Geografia.

### **INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE GEOGRAPHY DEGREE COURSES AT UNIMONTES AND UEMG**

**Abstract:** This article analyzes the inclusion of inclusive education in initial teacher training in Geography degree courses at the State University of Montes Claros (Unimontes) and the State University of Minas Gerais (UEMG), seeking to identify whether and how these courses promote reflections, practices and knowledge in line with inclusive education guidelines in higher education. Based on an analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs), we investigated the space dedicated to the issue of inclusion in the curriculum structure and the approaches adopted in the training proposals. The results show that although both courses include subjects related to inclusion, there are significant variations in terms of the workload and content offered. At Unimontes, the subject of Brazilian Sign Language (Libras) has a reduced workload (36 hours) and focuses on introductory content, limiting the practical training of future teachers. At UEMG, the Frutal campus offers two compulsory subjects - Libras and Special Education and Educational Rights - with a greater workload (72 hours each), but while Libras lacks practical depth, Special Education has broader content. At the Carangola unit, the Libras subject has an intermediate workload (60 hours) and covers conceptual and practical aspects, although with limitations in practice. The conclusion is that, despite the progress made in including the subject in the curricula, there are still significant gaps in terms of the number of hours and depth of practical training, especially in the teaching of Libras, posing challenges for teacher training in line with the principles of inclusive education in higher education.

**Keywords:** Higher education; course pedagogical project; inclusive education; Geography degree.

### **EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFÍA DE LA UNIMONTES Y DE LA UEMG**

**Resumen:** Este artículo analiza la inclusión de la educación inclusiva en la formación inicial de profesores en las carreras de Geografía de la Universidad Estadual de Montes Claros (Unimontes) y de la Universidad Estadual de Minas Gerais (UEMG), buscando identificar si y cómo estos cursos promueven reflexiones, prácticas y conocimientos en consonancia con las directrices de la educación inclusiva en la enseñanza superior. A partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), investigamos el espacio dedicado al tema de la inclusión en la estructura curricular y los abordajes adoptados en las propuestas de formación. Los resultados muestran que, aunque ambos cursos incluyan temas relacionados con la

inclusión, existen variaciones significativas en cuanto a la carga horaria y los contenidos ofrecidos. En Unimontes, la asignatura de Lengua Brasileña de Signos (Libras) tiene una carga lectiva reducida (36 horas) y se centra en contenidos introductorios, limitando la formación práctica de los futuros profesores. En la UEMG, el campus Frutal ofrece dos asignaturas obligatorias -Libras y Educación Especial y Derechos Educativos- con mayor carga lectiva (72 horas cada una), pero mientras Libras carece de profundidad práctica, Educación Especial tiene contenidos más amplios. En la unidad de Carangola, la asignatura de Libras tiene una carga horaria intermedia (60 horas) y abarca aspectos conceptuales y prácticos, aunque con limitaciones en la práctica. La conclusión es que, a pesar de los avances en la inclusión de la asignatura en los planes de estudio, todavía existen importantes lagunas en cuanto al número de horas y la profundidad de la formación práctica, especialmente en la enseñanza de Libras, lo que plantea retos para la formación de profesores en consonancia con los principios de la educación inclusiva en la educación superior.

**Resumen:** Educación superior; curso proyecto pedagógico; educación inclusiva; licenciatura en Geografía.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão educacional tem ganhado relevância tanto nas políticas públicas quanto na produção acadêmica, especialmente no campo da formação de professores. No âmbito universitário, cresce a necessidade de compreender como os cursos de licenciatura estão incorporando os princípios da educação inclusiva em suas propostas formativas.

Entre esses cursos, a Licenciatura em Geografia destaca-se pela sua natureza crítica e interdisciplinar, que confere à ciência geográfica um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes. Conforme destacam Tonet e Castelhano (2022), o ensino de Geografia é essencial para a construção de um espaço geográfico mais inclusivo e aberto à diversidade.

A Geografia, ao lidar com questões relacionadas à organização do espaço, às desigualdades sociais e aos processos de exclusão e marginalização, oferece uma base teórica e metodológica potente para a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Ademais, a atuação docente em Geografia, com frequência voltada para escolas públicas situadas em contextos periféricos ou vulneráveis, demanda uma formação que prepare o futuro professor para reconhecer e enfrentar os desafios da inclusão em sala de aula.

Investigar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Geografia nas universidades estaduais de Minas Gerais, portanto, permite avaliar de que modo essa formação está acontecendo e quais caminhos têm sido traçados no sentido de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

As universidades na sociedade contemporânea exercem um papel estratégico não apenas como centros de produção e difusão do conhecimento, mas também como catalisadoras do desenvolvimento social e econômico. Como afirma Vargiu (2014), elas são criadoras de saber, formadoras de mentes, transmissoras de cultura e agentes impulsionadores do crescimento econômico.

Nesse sentido, as universidades possuem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, especialmente por meio da formação de professores, da produção de conhecimento científico, do desenvolvimento de recursos e tecnologias acessíveis, e do apoio à implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. A formação docente assume um papel estratégico, pois deve preparar profissionais capazes de reconhecer e atender à diversidade presente nas salas de aula (Ferreira; Rocha, 2019).

No estado de Minas Gerais, o cenário do ensino superior é marcado por uma ampla e diversificada rede de instituições. O estado abriga 11 universidades federais (CNN, 2025), além de contar com uma significativa presença de institutos federais que ampliam o acesso à educação técnica e tecnológica. De modo complementar à essa estrutura, destacam-se as duas universidades estaduais: a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), ambas com papel relevante na formação de profissionais e no fortalecimento do ensino público superior.

Observa-se que, embora ambas incluam a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório voltado à inclusão, há diferenças significativas entre elas. Na Unimontes, a disciplina conta com uma carga horária de 36 horas, enquanto na UEMG a carga horária é de 72 horas, além de apresentarem ementas distintas.

No caso da UEMG, apesar de se tratar de uma única instituição, seus campi adotam PPCs diferentes. Na unidade de Frutal, por exemplo, há duas disciplinas voltadas à inclusão: Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais, ambas com 72 horas. Já na unidade de Carangola, apenas a disciplina de Libras é ofertada, com carga horária de 60 horas. Assim, mesmo pertencendo à mesma universidade, os PPCs variam de acordo com a unidade.

Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) contemplam a formação para a educação inclusiva.

A análise concentra-se especificamente nas ementas das disciplinas que abordam conteúdos voltados à inclusão, buscando identificar se e como os cursos promovem reflexões, práticas e conhecimentos alinhados às diretrizes da educação inclusiva no ensino superior. A partir dessa delimitação, pretende-se compreender o espaço que a temática da inclusão ocupa na estrutura curricular dos cursos, bem como os enfoques e abordagens adotados nas propostas formativas.

Para alcançar esses objetivos, foram utilizados procedimentos metodológicos como a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, com a análise dos PPCs disponibilizados pelas instituições. Essa abordagem permite não apenas descrever o conteúdo presente nas ementas, mas também interpretar as diretrizes curriculares a partir das políticas públicas de inclusão e dos marcos legais que regem a formação de professores. O trabalho foi estruturado em quatro momentos, a saber: o embasamento teórico do estudo, metodologia, resultados e discussões e as considerações finais. Posto isso, a próxima seção abarca as discussões teóricas deste estudo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e emprega, como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica foi realizada com base em obras de autores relevantes para a temática, por meio da leitura de artigos científicos, dissertações, teses e livros disponíveis em bibliotecas virtuais, como *Google Scholar*, *SciELO* e o Portal de Periódicos da CAPES.

Para o embasamento teórico deste estudo, foram utilizados autores como Carneiro (2012) e Barbosa e Bezerra (2021) que abordam o histórico de exclusão vivenciado por pessoas com deficiência, destacando como a educação especial surgiu em um contexto marcado pela segregação. Obras como Amaral (2001), Souza (2006) e Nascimento (2014) discutem a luta por inclusão escolar a partir da década de 1970, impulsionada por movimentos sociais e familiares.

No campo da formação docente, autores como Castro (2002), Glat e Pletsch (2010) e Tavares, Santos e Freitas (2016) ressaltam a importância de preparar professores para práticas inclusivas. Por fim, estudos como os de Pereira e Guimarães (2019), Dias e Silva (2020) e Osório (2024) evidenciam lacunas nos currículos das licenciaturas em relação à inclusão, apontando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática nos cursos de formação.

Paralelamente, realizou-se uma revisão documental centrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira consistiu na realização de uma revisão bibliográfica para a construção de um referencial teórico sólido sobre a temática tratada no estudo. A segunda etapa envolveu a análise dos PPCs dos cursos mencionados, com a finalidade de compreender suas estruturas curriculares e identificar a inserção (ou ausência) de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva. Por fim, a terceira etapa correspondeu à redação e organização do presente trabalho, bem como a organização dos dados obtidos e reflexões teóricas construídas ao longo da pesquisa. Posto isso, a próxima seção elucida os resultados e a discussão da presente pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No século XVIII, pessoas com deficiência ou com algum tipo de diferença em seu desenvolvimento eram percebidas como um verdadeiro problema social. Esse contexto antecedeu o surgimento da Educação Especial, marcada por uma realidade de segregação e preconceito, considerada, naquele momento, um passo necessário para a evolução educacional e social da época (Barbosa; Bezerra, 2021).

De forma complementar, Carneiro (2012) ressalta que a história da educação para pessoas com deficiência foi, por muito tempo, marcada por uma exclusão quase total, em que esses indivíduos eram institucionalizados e mantidos à margem da vida em sociedade. Durante décadas, foram atendidos em escolas ou classes especiais, organizadas conforme com o tipo de deficiência, sustentando a ideia de que só poderiam conviver em ambientes comuns após um processo de “normalização”.

Autores como Amaral (2001), Souza (2006) e Nascimento (2014) evidenciam que, desde os tempos antigos, as pessoas com deficiência enfrentam contextos marcados por exclusão e marginalização. Nascimento (2014) destaca que, a partir da década de 1970, surgiram movimentos de reivindicação por parte das famílias, exigindo o direito das crianças com deficiência de frequentarem escolas regulares, o que impulsionou importantes transformações na educação especial e consolidou o princípio da inclusão escolar como um direito de todos.

No contexto brasileiro, a inclusão é respaldada por legislações e documentos oficiais que asseguram a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores para atuarem na educação inclusiva. Essa iniciativa busca reduzir os impactos da exclusão social e responder à exigência atual de garantir o ensino para todos, sem qualquer tipo de discriminação (Almeida *et al.*, 2007). Exemplos são a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394 de 1996, o Decreto n.º 7.611 de 2011 e o Estatuto do Idoso, amparado pela Lei n.º 13.146 de 2015.

O Decreto n.º 7.611, por exemplo, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, afirma em seu 1º Artigo:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, s.p.).

Esse artigo destaca os princípios fundamentais que norteiam a atuação do Estado na promoção de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência e reafirma-se o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito às necessidades individuais.

Já a Constituição Federal estabelece que a União, os Estados e o Distrito Federal têm a responsabilidade conjunta de legislar sobre a proteção e inclusão social das pessoas com deficiência. Também é de competência estadual cuidar da saúde e da assistência pública voltadas a esse grupo, assegurando seus direitos e garantias. Está prevista, ainda, a proibição de qualquer forma de discriminação em relação ao salário e critérios de admissão no trabalho. Além disso, é obrigatória a destinação de uma porcentagem dos cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência, com a definição dos critérios para sua admissão, entre outros direitos assegurados.

Outro marco legal relevante no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência (PCD) é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de



2015. Esse estatuto é continuamente atualizado por meio de novas legislações. Um exemplo recente é a Lei n.º 14.624, de julho de 2023 (Brasil, 2023) que introduziu o uso de cordão com estampas de girassóis como forma de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Dispositivos como as regulamentações supracitadas não apenas asseguram direitos fundamentais, mas também servem de base para práticas inclusivas em setores essenciais, como o educacional.

No âmbito conceitual, Stainback e Stainback (1999) entendem que, a educação inclusiva refere-se à prática de acolher todos os alunos, sem distinção de habilidades, deficiências, condições socioeconômicas ou culturais, em ambientes escolares que ofereçam suporte adequado e estejam preparados para atender às necessidades de cada um.

A proposta da inclusão vai além de repensar as políticas e a estrutura tanto da educação especial quanto da regular. Defende-se uma inserção escolar ampla, profunda e contínua, onde todos os estudantes, sem exceção, estejam presentes nas salas de aula do ensino regular desde o início de sua trajetória escolar (Mantoan, 2003).

A autora supracitada compreende que o princípio central da inclusão é garantir que ninguém fique de fora do ensino comum. As escolas inclusivas, nesse contexto, propõem uma organização educacional que leva em conta as particularidades de cada aluno, estruturando-se com base nessas necessidades.

Segundo Aranha (2001), a inclusão no ambiente escolar exige ações firmes e significativas tanto no desenvolvimento do indivíduo quanto na adaptação da realidade social. Assim, é fundamental não apenas promover o crescimento pessoal, mas também assegurar que o indivíduo tenha acesso e participe ativamente da vida em comunidade.

Nesse cenário, o professor assume um papel central dentro do ambiente escolar, e mostra-se como peça-chave no processo de ensino e aprendizagem. Por estar em contato direto com os estudantes, ele não apenas media o conhecimento, mas também atua como facilitador das experiências educacionais. Dessa forma, a qualidade de sua formação inicial e continuada tem impacto direto em sua prática pedagógica, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Segundo a com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um planejamento educacional comprometido com a equidade deve contemplar, de forma explícita, os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e da diferenciação curricular, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1996). Esse



direcionamento reforça o papel da escola como espaço de valorização da diversidade e de garantia de direitos. Além disso, a BNCC destaca a importância de considerar, nesse mesmo processo, as especificidades culturais e históricas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e dos demais afrodescendentes.

Castro (2002) revela um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva: a falta de preparo dos profissionais da educação. Embora muitos docentes reconheçam a importância e os benefícios da inclusão, ainda se sentem inseguros diante da ausência de formação adequada e do suporte necessário para lidar com as diversas demandas dos alunos com deficiência.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de investir na formação continuada dos professores e na reestruturação das práticas pedagógicas, de modo a garantir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e acolhedores para as pessoas com deficiência.

A relevância da universidade na formação de profissionais qualificados é enfatizada por Glat e Pletsch (2010), que destacam o ensino como a principal missão dessas instituições no preparo de recursos humanos. No contexto específico das faculdades de Educação, essa responsabilidade se traduz na formação de professores comprometidos, preparados para atuar de maneira ética, crítica e inclusiva.

Os princípios da Educação Inclusiva envolvem, entre outros fatores essenciais, a formação de professores que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças entre os alunos, adaptando suas práticas pedagógicas às distintas formas de aprendizagem. Diante disso, autores como Dias e Silva (2020) enfatizam a relevância de investigar como os currículos dos cursos de licenciatura são estruturados para incluir temáticas relacionadas à diversidade.

Em sua pesquisa, Osório (2024) identificou que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura do estado do Rio Grande do Sul revelam um afastamento das ciências da educação, influenciados por reformas curriculares que promovem abordagens mais técnicas e pragmáticas. Esse movimento reduz o espaço para valores humanistas e pedagógicos, favorecendo práticas voltadas à performatividade e demandas imediatistas. Essa realidade não é exclusiva do estado do RS.

Em um estudo semelhante, ao analisarem os projetos pedagógicos das universidades federais de Minas Gerais, Pereira e Guimarães (2019) constataram que, apesar dos avanços importantes no campo da pesquisa dentro do Ensino Superior, os cursos de Pedagogia ainda apresentam currículos com lacunas. Observa-se uma atenção restrita e insuficiente às

necessidades contemporâneas, especialmente no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Apesar das pesquisas atuais, essa problemática, no entanto, não é recente. Já na década de 1990, estudos como o de Carvalho (1992) apontavam para a necessidade de uma revisão nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura. O autor destaca que essa revisão é fundamental para enfrentar problemas de origem social que possuem profundas implicações pedagógicas, bem como questões pedagógicas que, por sua vez, geram sérias consequências sociais. Assim, fica evidente que a formação de professores deve ser constantemente repensada para responder às demandas de uma sociedade em transformação e às exigências de uma educação verdadeiramente inclusiva.

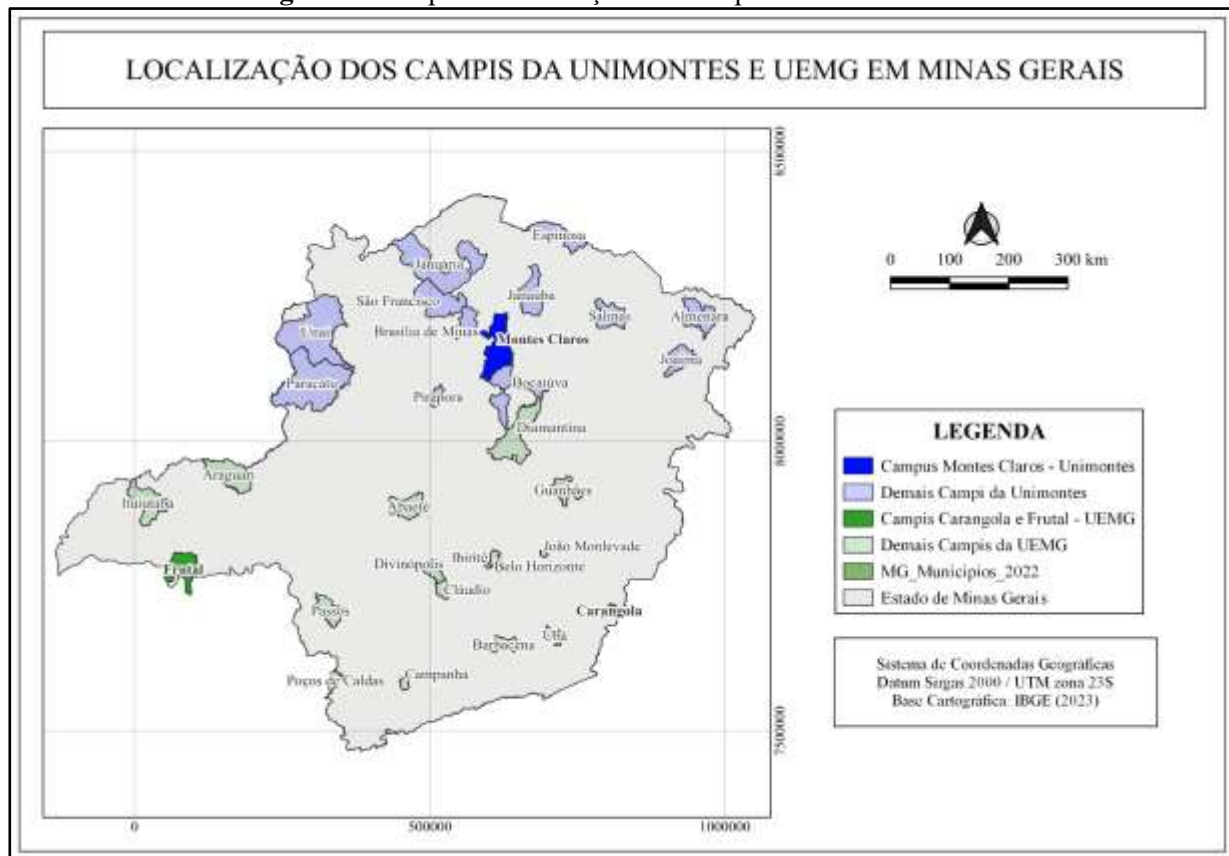
Diante desse cenário, Araujo e Veiga (2020) entendem que a formação inicial dos futuros docentes deve incluir ações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências como a percepção, valorização, flexibilização, avaliação e atuação em equipe, para promover e fortalecer a inclusão educacional.

Diante disso, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem incorporar disciplinas específicas sobre a temática, além de promover experiências práticas durante os estágios, visando à formação de professores efetivamente capacitados para enfrentar as demandas da realidade escolar. Porém, não é exatamente isso que ocorre. Veremos melhor nas discussões dos resultados deste trabalho. O próximo tópico é destinado à metodologia deste estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A UEMG possui sede administrativa na Cidade Administrativa de Minas Gerais, em Belo Horizonte e outros 17 *campis* espalhados por Minas, com grande concentração na porção sul do estado. Já a Unimontes, possui sede no município de Montes Claros e suas outras 11 unidades estão concentradas principalmente no norte, Vale do Mucuri e Noroeste de Minas. A Figura 1 demonstra a localização geográfica dos *campis* dessas universidades, com destaque para as unidades que oferecem o curso de Geografia.

**Figura 1** – Mapa de localização dos campi das Unimontes e UEMG



Fonte: IBGE (2023). Organização: Os autores (2025).

O curso de Geografia na modalidade Licenciatura é ofertado por ambas as universidades estaduais mineiras. Na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o curso é oferecido presencialmente no período noturno, com turmas nos campi de Montes Claros (sede) e Januária. Já na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o curso também ocorre de forma presencial e noturna, nas unidades localizadas em Carangola e Frutal. Segundo os respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em ambas as universidades, a formação tem duração mínima de quatro anos, ao final dos quais o estudante obtém o grau de Licenciado em Geografia.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) foi aprovado e publicado em 17 de julho de 2019, por meio da Resolução CEPEX n.º 108. Sua implementação iniciou com a turma ingressante no primeiro semestre letivo de 2020.

Todas as informações apresentadas a seguir foram extraídas do PPC atualmente vigente do referido curso. A estrutura curricular do curso prevê uma integralização mínima de quatro anos (oito períodos letivos) e máxima de sete anos (quatorze períodos). O regime de ingresso é

anual, com a oferta de 25 vagas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 10 vagas destinadas ao Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAES), totalizando 35 vagas anuais. A partir de 2023, com o retorno do Vestibular Tradicional da Unimontes, a forma de distribuição das vagas foi alterada, embora tenha sido mantido o total de 35 vagas anuais, com ingresso previsto para o primeiro semestre letivo.

Apenas a título de esclarecimento, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um programa do Governo Federal brasileiro criado pelo Ministério da Educação (MEC) para democratizar o acesso às instituições públicas de ensino superior no país. Por meio do SISU, os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm a oportunidade de disputar vagas em universidades públicas e institutos federais. (MEC, s/d).

Já o Programa de Avaliação Seriada para o acesso ao Ensino Superior (PAES) é um dos processos seletivos da Unimontes, destinado aos alunos matriculados e frequentes no Ensino Médio de escolas públicas e privadas. O estudante interessado realiza três exames, uma ao final de cada ano do ensino médio (COTEPS, s.d.).

Na análise do PPC do curso em questão, foi identificada apenas uma disciplina especificamente voltada à temática da educação inclusiva: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa disciplina é ofertada no oitavo semestre e integra tanto o Núcleo de Formação Geral de Professores quanto o Eixo de Formação Geral e Pedagógica. A Figura 2 apresenta a ementa da disciplina de Libras.

A ementa da disciplina de Libras, conforme apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, contempla aspectos fundamentais para a formação docente voltada à educação inclusiva, com ênfase na comunidade surda. A abordagem inicial do conteúdo destaca o marco legal que sustenta os direitos linguísticos e educacionais da pessoa surda, incluindo a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta seu uso e ensino em instituições de ensino e órgãos públicos.

Além da legislação, a ementa propõe uma reflexão crítica sobre os aspectos históricos, sociais e filosóficos da educação de alunos surdos, favorecendo a compreensão do contexto em que se desenvolveram as políticas de inclusão. Ao discutir os conceitos de surdez, língua e linguagem, a disciplina convida o futuro docente a desconstruir concepções negativas sobre a surdez.

**Figura 2 - Ementa da disciplina de Libras**

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA		DEPARTAMENTO
	TEÓRICA	PRÁTICA	
Libras I	36		Comunicação e Letras
<b>EMENTA</b> Legislações referentes à educação do surdo, seus direitos e deveres. Decreto nº 5.626/05; Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Surdez, Língua e linguagem. Aspectos históricos, sociais e filosóficos da educação do aluno com surdez. Parâmetros fonológicos da Língua brasileira de sinais. Sinais contextualizados: datilologia (alfabeto manual), Sinais pessoais e nomes próprios, saudações, números, calendário, escola.			
<b>REFERÊNCIAS BÁSICAS</b> ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. <i>A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez</i> . Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 24 p. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar).  BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. <i>Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: deficiência auditiva</i> . Brasília: 1994.  QUADROS, Eunice. <i>Língua de sinais brasileira</i> . Porto Alegre: ARTMED, 2005.			
<b>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES</b> CHOI, Daniel; et al. <i>LIBRAS: conhecimento além dos sinais</i> . São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.  FELIPE, T. A. <i>Introdução à gramática de LIBRAS</i> . Rio de Janeiro: 1997.  _____. <i>LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais</i> In: STROBEL, K. L; S.M.S. (Org.) <i>Surdez: Abordagem Geral</i> . Curitiba: Apta, 1995.  FERREIRA BRITO. L. <i>Integração social e educação de surdo</i> . Rio de Janeiro: Babe, 1993.  _____. <i>Por uma gramática de língua de sinais</i> . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.			

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes (2019).

A parte prática da ementa contempla o ensino dos parâmetros fonológicos da Libras e sinais contextualizados do cotidiano escolar e social, como datilologia (alfabeto manual), nomes próprios, saudações, números, calendário e vocabulário relacionado ao ambiente escolar. Essa estrutura visa fornecer aos licenciandos ferramentas linguísticas básicas para a comunicação inicial com alunos surdos, além de promover a valorização da Libras como expressão legítima de uma identidade cultural.

Entretanto, é importante destacar que a disciplina de Libras, embora aborde conteúdos relevantes para a formação de professores, é ofertada com uma carga horária bastante limitada,

apenas 36 horas, distribuídas em duas aulas semanais de 50 minutos. Essa carga horária reduzida compromete significativamente a teoria e prática da Língua Brasileira de Sinais, especialmente considerando que esse aprendizado exige tempo, imersão e prática contínua. Assim, ainda que a inclusão da disciplina no currículo represente um avanço, sua carga horária insuficiente revela um desafio estrutural na formação inicial de professores comprometida com a educação para todos.

Já no caso da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cada unidade possui um PPC específico. Deste modo, ambos serão analisados. O PPC de Licenciatura em Geografia da UEMG, unidade de Frutal foi aprovado em 2024. O documento pretende adequar o curso à Resolução COEPE/UEMG n.º 132/2013 e incorporar as diretrizes da Resolução CNE n.º 2/2015 (Brasil, 2015). Além dessas normativas, o PPC busca contemplar orientações do Conselho Nacional de Educação relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 1/2004) (Brasil, 2004) à Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1/2012) (Brasil, 2012a) e à Educação Ambiental (Resolução CNE/CP n.º 2/2012) (Brasil, 2012b). Todas as informações a seguir foram extraídas do PPC vigente.

A estrutura curricular prevê uma duração mínima de quatro anos (oito períodos letivos) e máxima de sete anos (quatorze períodos). O curso é ofertado no turno noturno, com 30 vagas anuais, das quais 15 são preenchidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 15 pelo processo seletivo da própria UEMG, com ingresso previsto para o primeiro semestre letivo de cada ano.

No que se refere à formação voltada à educação inclusiva, o PPC da UEMG Unidade Frutal contempla duas disciplinas obrigatórias: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial e Direitos Educacionais. Ambas são ofertadas no oitavo período e possuem carga horária de 72 horas-aula, equivalentes a quatro créditos cada. A Figura 3 apresenta as respectivas ementas.

A ementa da disciplina de Libras destaca aspectos fundamentais da formação docente para a inclusão da comunidade surda, com ênfase em elementos teóricos. São abordados temas como os fundamentos históricos e científicos da surdez, a trajetória da educação de surdos no Brasil e a legislação nacional pertinente. Entretanto, o conteúdo apresentado revela-se superficial em relação à prática pedagógica: não há menção à aprendizagem de sinais básicos, como datilologia, saudações, nomes próprios, números ou vocabulário cotidiano escolar.



**Figura 3** - Ementa das disciplinas de Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais

<p><b>LIBRAS</b></p> <p>Noções de Libras com vistas a uma comunicação funcional entre ouvinte e surdo no âmbito escolar. Estudo básico da estrutura e funcionamento dessa linguagem. Fundamentos históricos e científicos da surdez. Fundamentos históricos da educação dos surdos no Brasil. Legislação nacional referente à educação de surdos.</p> <p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.), <b>Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar</b>. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia e Edunisc, 1998.</p> <p>MAZZOTA, M. J. S. <b>Educação especial no Brasil: história e políticas públicas</b>. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>BRASIL. <b>Dicionário da língua brasileira de sinais - LIBRAS</b>. Brasília: Acessibilidade Brasil. Disponível em: <a href="http://www.acessobrasil.org.br/libras/">http://www.acessobrasil.org.br/libras/</a>.</p> <p><b>Bibliografia Complementar</b></p> <p>COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). <b>Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. <b>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Vol I e II</b>. São Paulo: Edusp- Editora da Universidade de São Paulo, 2001.</p> <p><b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITOS EDUCACIONAIS</b></p> <p>História da Educação Especial. Fundamentos da educação especial. Normatização e convenções que amparam o aluno com necessidades especiais. Caracterização da excepcionalidade. Reflexões críticas sobre o deficiente. Aspectos educacionais e pedagógicos do indivíduo portador de necessidades especiais. O docente e a Educação especial. Fundamentos e ações socioeducativas no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais.</p> <p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>VALLE, L. E. R.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.) <b>Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem</b>. São Paulo, SP: Robe Editorial, 2004.</p> <p>CIASCA, S. M. (org). <b>Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar</b>. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2003.</p> <p>MAZZOTA, M. J. S. <b>Educação especial no Brasil: história e políticas públicas</b>. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p><b>Bibliografia Complementar</b></p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. <b>Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica</b>.</p> <p>GLAT, R. <b>Questões atuais em educação especial: a integração social dos portadores de deficiências</b>. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2004. Vol I.</p>
---

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMG - Frutal (2024).

A ausência de uma abordagem prática limita significativamente a preparação do futuro professor para interações efetivas em contextos educacionais inclusivos. Ademais, embora a carga horária seja superior à encontrada no curso da Unimontes, a disciplina ainda carece de aprofundamento e de uma proposta metodológica mais eficaz para o ensino de uma nova linguagem visual-gestual.



Por outro lado, a disciplina de Educação Especial e Direitos Educacionais apresenta uma proposta mais consistente. Sua ementa contempla temas essenciais para a formação docente voltada à diversidade: história e fundamentos da educação especial, legislações e convenções internacionais, características das diferentes excepcionalidades, além de reflexões críticas sobre o papel do professor, os aspectos pedagógicos do ensino inclusivo e ações socioeducativas no processo de escolarização de estudantes com deficiência. A amplitude dos conteúdos contribui para uma formação mais sólida e consciente, oferecendo subsídios para uma atuação docente sensível às múltiplas realidades escolares.

Dessa forma, observa-se que, embora haja avanços na inserção de conteúdos relacionados à inclusão, ainda persistem lacunas no que diz respeito à formação prática e aprofundada em Libras, o que representa um desafio para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva na formação inicial de professores.

Por outro lado, o PPC de Licenciatura em Geografia da UEMG, unidade de Carangola, foi aprovado em 2023 e passou por atualização em 2024, conforme a Resolução COEPE/UEMG n.º 495, de 29 de novembro de 2024 (UEMG, 2024). Apesar de pertencerem à mesma instituição, os PPCs das diferentes unidades da UEMG apresentam diferenças significativas quanto à estrutura e ao conteúdo curricular.

A matriz curricular do curso de Geografia da unidade de Carangola prevê uma integralização mínima de quatro anos (oito períodos letivos), com oferta de 30 vagas anuais no turno noturno. O ingresso ocorre por meio do vestibular próprio da UEMG, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), ou ainda pelas modalidades de reopção, transferência e obtenção de novo título, conforme estabelecido pelo Regimento Geral da universidade.

Em relação à formação voltada para a educação inclusiva, o PPC da unidade de Carangola contempla apenas a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), ofertada no oitavo período, com carga horária de 60 horas, correspondentes a quatro créditos. A Figura 4 apresenta a ementa da referida disciplina.

A ementa da disciplina de Libras, diferentemente da encontrada no PPC da unidade Frutal, inclui tanto aspectos conceituais quanto introdutoriamente práticos. São abordados temas como conceitos básicos sobre surdez, cultura e identidade surda, educação bilíngue, políticas públicas e fundamentos da Língua de Sinais. Também se propõe a introdução de práticas de compreensão e produção da Libras, com foco em estruturas gramaticais elementares

e funções comunicativas básicas, além de modos de recepção e expressão no cotidiano da comunidade surda.

**Figura 4 - Ementa da disciplina de Libras**

1) UNIDADE: UEMG/CARANGOLA		2) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA E LETRAS		
3) CÓDIGO DISCIPLINA:	4) NOME DA DISCIPLINA: LIBRAS	(X) OBRIGATÓRIA	CARGA H. 60 horas	CRÉDITOS 4
		( ) OPTATIVA		
		( ) ELETIVA		
5) CURSO:		6) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		TEÓRICA	UNIDADE CARANGOLA	
		PRÁTICA	Curso de Geografia	
		TOTAL	60 horas	
7) PRÉ-REQUISITO: Não		8) CÓDIGO DA DISCIPLINA:		
9) OBJETIVOS: Reconhecer a LIBRAS como forma de expressão da comunidade surda; identificar e emitir aspectos da estrutura gramatical da LIBRAS com o contexto na qual está inserida; discriminar e aplicar estratégias que possibilitem o bem estar do indivíduo surdo.				
10) EMENTA: Conceitos Básicos sobre surdez e o indivíduo surdo: identidade, cultura, educação e políticas públicas. Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras através do uso de estruturas gramaticais e funções comunicativas elementares. Modos de recepção e expressão do surdo no cotidiano.				
11) BIBLIOGRAFIA				
<p><b>Básica</b>            CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. <b>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira Volume I</b>. São Paulo:Edusp, Fapesp;FundaçãoVita, Feneis, BrasilTelecom, 2001.            GESSER, A. <b>LIBRAS? Que língua é essa?</b> Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.            QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.K <b>Língua Brasileira de sinais: estudos linguísticos</b>. Porto Alegre: Artmed,2004.</p> <p><b>Complementar</b>            CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. <b>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira Volume II</b>. São Paulo:Edusp, Fapesp;FundaçãoVita, Feneis, BrasilTelecom, 2004.            FERNANDES, E.(org.). <b>Surdez e bilinguismo</b>. Porto Alegre: Mediação, 2005.            GOLDFELD, M. <b>A criança Surda</b>. São Paulo:Pexes,1997.            PEREIRA, M.C.C; CHOI, D; VIEIRA, M.I; GASPAR, P; NAKASATO, R. <b>Libras: conhecimento além dos sinais</b>. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.            SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.;GESVELI, Z. M. <b>Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades</b>. São Paulo: Plexus, 2003.</p>				

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMG - Carangola (2023).

Apesar dessa proposta mais abrangente em termos conceituais, a abordagem prática permanece limitada. A ementa não explicita a inserção de conteúdos fundamentais para o uso cotidiano da Libras no ambiente escolar, como a datilologia, cumprimentos, expressões faciais e vocabulário básico.

Ademais, a carga horária é inferior à ofertada pela unidade de Frutal, o que pode comprometer a apropriação adequada dessa linguagem visual-gestual por parte dos licenciandos. Assim, torna-se evidente a necessidade de ampliação tanto da carga horária quanto da abordagem metodológica da disciplina, de modo a garantir uma formação mais eficaz e comprometida com os princípios da inclusão.

Dessa forma, constata-se que, embora a presença da disciplina de Libras na matriz curricular representa um avanço no campo da educação inclusiva, persistem lacunas importantes quanto à sua aplicação prática e à extensão da carga horária, exigindo revisões que possam assegurar uma formação docente mais sólida e efetiva nesse campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos no contexto das licenciaturas em Geografia. Embora haja avanços importantes, como a inserção de disciplinas voltadas à diversidade e à acessibilidade, a abordagem do tema nos Projetos Pedagógicos de Curso ainda é, em muitos casos, pontual e fragmentada. A inclusão, muitas vezes, aparece como um conteúdo isolado, sem articulação com os demais componentes curriculares ou com as práticas de estágio e pesquisa.

No caso da Unimontes, o curso é ofertado nos campi de Montes Claros e Januária, com uma única disciplina específica voltada à educação inclusiva: Libras, que é oferecida no oitavo semestre com uma carga horária limitada a 36 horas. Embora a ementa contemple aspectos legais, históricos e sociais fundamentais, bem como práticas básicas da língua, essa carga reduzida compromete o desenvolvimento de competências teórico-práticas necessárias para a atuação inclusiva efetiva. Além disso, a presença isolada da disciplina evidencia a fragmentação da inclusão no currículo, sem integração transversal com outras disciplinas ou práticas pedagógicas.

Quanto à UEMG, observa-se uma maior diversidade na abordagem da educação inclusiva, porém com variações entre suas unidades. Na unidade de Frutal, o curso inclui duas disciplinas obrigatórias no último semestre: Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais, ambas com 72 horas-aula. A disciplina de Libras, apesar de ter maior carga horária que a da Unimontes, apresenta um viés predominantemente teórico e carece de uma abordagem prática que habilite os futuros professores a se comunicar efetivamente com alunos surdos. Por outro lado, a disciplina de Educação Especial e Direitos Educacionais oferece uma

base mais ampla e crítica sobre diversidade, inclusão e legislação, contribuindo para uma formação mais consciente das múltiplas necessidades dos estudantes.

Na unidade de Carangola da UEMG, a formação inclusiva está restrita à disciplina de Libras, com 60 horas, que apresenta uma ementa mais equilibrada entre teoria e prática que a unidade de Frutal, mas ainda limitada na oferta de conteúdos práticos essenciais para o domínio da linguagem visual-gestual em contextos escolares. A carga horária menor e a ausência de disciplinas complementares específicas reforçam as limitações na preparação para o ensino inclusivo.

Essa fragilidade reflete uma concepção ainda limitada do que significa formar professores para atuar em um ambiente escolar totalmente diverso. Em vez de ser tratada como eixo transversal, a educação inclusiva pode ser relegada a momentos específicos da formação, o que compromete a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com as diferenças.

Superar essas limitações exige uma reformulação profunda dos currículos, que considere a diversidade como princípio estruturante da formação. É preciso que os cursos de licenciatura assumam a responsabilidade de formar professores capazes de reconhecer, acolher e valorizar as múltiplas formas de existência e aprendizagem presentes nas escolas brasileiras, contribuindo, assim, para uma educação mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 21 abr. 2025.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ARAUJO, C. C. V.; VEIGA, L. A. Formação docente para educação especial inclusiva: os currículos das licenciaturas em geografia nas universidades públicas do Paraná em 2018. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 4, n. 19, p. 38-62, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/7723>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.349, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 30 dez. 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, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 30 dez. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em 24 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 14.624**, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra-A, 17 jul. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14624.htm). Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Único de Acesso ao ensino superior. **mec.gov.br**. Página Inicial, Brasília, DF: MEC, [2025?]. Disponível em: [https://accessunico.mec.gov.br/sisu?utm\\_source=link+interno&utm\\_medium=referral&\\_ga=2.63763183.1132028275.1669034481-487461384.1669034481](https://accessunico.mec.gov.br/sisu?utm_source=link+interno&utm_medium=referral&_ga=2.63763183.1132028275.1669034481-487461384.1669034481). Acesso em 14 abr. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a2b060e8-1c0d-4432-9d68-12b43df0ae3c>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigmas mais do que de uma mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000854987>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700406&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700406&script=sci_arttext). Acesso em: 24 abr. 2025.

FERREIRA, M. C. A.; ROCHA, J. S. As contribuições das pesquisas acadêmicas sobre Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 447-452, set./dez 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v42n3/1981-2582-reeduc-42-03-0447.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.



GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIMONTES. Coordenação Técnica de Processos Seletivos. - COTEPS. Processos Seletivos - PAES. **Coteps.unimontes.br**, [2025?]. Disponível em: <https://www.coteps.unimontes.br/paes/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Resolução COEPE/UEMG n.º 132**, de 13 de dezembro de 2013. Regulamenta a implantação do regime de matrícula por disciplina nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e institui procedimentos e limites para matrícula. Diário Oficial da UEMG, Belo Horizonte, 13 dez. 2013. Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-coepe/4209-resolucao-coepe-uemg-n-132-2013-regulamenta-a-implantacao-do-regime-de-matricula-por-disciplina-nos-cursos-de-graduacao-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais-uemg-e-institui-procedimentos-e-limites-para-matricula>. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – Unidade Acadêmica de Carangola**. Carangola, MG, 2023. Disponível em: <https://www.uemg.br/ingresso2021-publicacoes/category/2523-unidade-carangola>. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Resolução COEPE/UEMG n.º 495**, de 29 de novembro de 2024. Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unidade Acadêmica de Carangola. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-coepe?start=30>. Acesso em: 30 dez. 2025.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OSÓRIO, M. R. V. Projetos político-pedagógico de cursos de pedagogia do RS e as ciências da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/135701>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.



SANTOS, C. Brasil tem 69 Universidades Federais; conheça cada uma. **CNN Brasil**, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/brasil-tem-69-universidades-federais-conheca-cada-uma/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUZA, J. P. **A Educação Física no contexto inclusivo**: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M, N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TONET, J.J.; CASTELHANO, F. J. Desafios e perspectivas da educação inclusiva em Geografia no Ensino regular brasileiro. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 35, p. 56-81, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2298>. Acesso em: 17 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros, Minas Gerais, 2019. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/10/resolucao\\_\\_cepex108-1.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/10/resolucao__cepex108-1.pdf). Acesso em: 03 abr. 2025.

VARGIU, A. *Indicators for the evaluation of public engagement of higher education institutions*. **Journal of the Knowledge Economy**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 562-584, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-014-0194-7>. Acesso em 25 abr. 2025.