



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ADRIELLE CRISTINA DA CUNHA RABELO
EMILY MONTEIRO DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFOPA**

**SANTARÉM
2025**

**ADRIELLE CRISTINA DA CUNHA RABELO
EMILY MONTEIRO DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFOPA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará, com intuito de obter o título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Kássya Christinna Oliveira Rodrigues.

**SANTARÉM
2025**

**ADRIELLE CRISTINA DA CUNHA RABELO
EMILY MONTEIRO DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFOPA**

Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará, com intuito de obter o título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Kássya Christinna Oliveira Rodrigues.

Conceito: _____

Data de aprovação: ____/____/____

Profª Dra. Kássya Christinna Oliveira Rodrigues
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Prof. Esp. Cleiciane Araújo dos Reis
Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED

Profª. Dra. Carina da Silva Mota
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Prof. Dr. Everaldo Almeida do Carmo
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

- R114i Rabelo, Adrielle Cristina da Cunha
Inclusão da educação especial em projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da Ufopa./ Adrielle Cristina da Cunha Rabelo e Emily Monteiro de Oliveira. – Santa-rém, 2025.
35 p.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Kássya Christinna Oliveira Rodrigues.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pa- rá,
Instituto de Ciências da Educação, Licenciatura em Pedagogia.
1. Educação especial inclusiva. 2. Formação docente. 3. Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) . I. Oliveira, Emily Monteiro de. II. Rodrigues, Kássya Christinna Oli- veira, *orient.*
III. Título.

CDD: 23 ed. 371.9098115

Dedico este trabalho a eu mesma, à minha mãe Maria Zeuma e ao meu filho Miguel César, essas pessoas são os principais incentivadores das realizações dos meus sonhos. Dedico ainda à professora, também enfermeira, Ma. Ana Emília Gomes Macedo, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias a respeito do tema. Com muita satisfação, dedico este trabalho de pesquisa aos amigos: Prof^ª. Darlene dos Santos, Adriana Rodrigues, Emily Monteiro e David Tomazini, pelo apoio e suporte que me deram durante o curso e por nunca se negarem a compartilhar seus conhecimentos.

Adrielle Cristina da Cunha Rabelo

Dedico este trabalho a eu mesma, à minha filha Nicolle Oliveira, aos meus pais Dário Oliveira e Martiônia Oliveira, meus irmãos Dário Oliveira e Felipe Oliveira, e a minha amiga Adrielle Rabelo, que foram fundamentais na motivação da minha jornada.

Emily Monteiro de Oliveira

AGRADECIMENTO

Agradecemos primeiramente a Deus, o qual, desde o início, é nossa inspiração, nossa fé e nosso destino. Ele é o maior mestre que nos conduziu à vitória com força e coragem, mesmo diante dos nossos obstáculos.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), pela oportunidade de nos proporcionar um ensino de qualidade.

Gratidão à professora/orientadora Dra. Kássya Christinna Oliveira Rodrigues, por aceitar o desafio de orientação na elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

Agradecemos a todos os professores pelo conhecimento ministrado à nossa formação. Em especial os professores: Everaldo do Carmo, Edilan Quaresma, Heliana Aguiar, Carina Mota, Luiz Percival e Washington Abreu, não apenas pelo conhecimento racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação durante todo o processo de formação profissional.

Isto significa que não basta que os corpos com marcadores de diferenças, pelas deficiências, estejam apenas na convivência com os demais corpos – que não apresentam deficiências, mas que seja participe das atividades educativas, das relações e interações sociais as mais diversas dos/nos contextos educativos e escolares (Rodrigues, 2024).

RESUMO

Esta pesquisa se debruça ao estudo dos processos inclusivos da Educação Especial inscritos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das Licenciaturas em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), dos *campi* de Santarém e Óbidos. Levanta como problemática de investigação: como o processo de formação de professores para a inclusão dos Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE) é refletido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de Pedagogia da UFOPA, dos *campi* de Santarém e Óbidos? Objetiva investigar como o processo de formação de professores para a inclusão dos Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE) é refletido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) nos cursos de Pedagogia da UFOPA, dos *campi* de Santarém e Óbidos. Especificamente, busca-se verificar a presença de elementos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos referidos PPC's; identificar nos PPC's os princípios que compõem a formação do/a pedagogo/a para a inclusão dos GHEE, e; verificar o que a legislação brasileira dispõe sobre o processo formativo do/a pedagogo(a) em contextos inclusivos da Educação Especial. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo bibliográfica (Rodrigues, França 2010). Entre os resultados verificou-se que os PPC's 1 e 2 trazem elementos orientadores para a inclusão dos GHEE, bem como da inclusão, agregando marcadores de diferenças étnico-raciais e socioeconômicos; identifica-se nos documentos que quanto mais ao interior da Amazônia Paraense, menores são as ofertas de componentes inclusivos do campo da Educação Especial; percebeu-se nos PPC's estudados que os processos inclusivos são estendidos para questões étnico-raciais, condições socioeconômicas e para o campo da Educação Especial, todavia, em algumas circunstâncias, a inclusão da educação especial fica pouco visibilizada nos PPC's estudados.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Formação docente; Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's).

ABSTRACT

This research focuses on the study of inclusive Special Education processes included in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the Pedagogy Degree Programs at the Federal University of Western Pará (UFOPA), Santarém and Óbidos campuses. It raises the following research problem: how is the teacher training process for the inclusion of Human Groups in Special Education (GHEE) reflected in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the Pedagogy programs at UFOPA, Santarém and Óbidos campuses? The aim is to investigate how the teacher training process for the inclusion of Human Groups in Special Education (GHEE) is reflected in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the Pedagogy programs at UFOPA, Santarém and Óbidos campuses. Specifically, it seeks to verify the presence of Special Education elements from the perspective of Inclusive Education in these PPCs; To identify, in the PPCs, the principles that comprise the training of educators for the inclusion of GHEE; and to verify what Brazilian legislation provides for the training process of educators in inclusive contexts of Special Education. This is a qualitative, bibliographic study (Rodrigues, França 2010). Among the results, it was found that PPCs 1 and 2 provide guiding elements for the inclusion of GHEE, as well as inclusion, adding markers of ethnic-racial and socioeconomic differences. The documents identify that the further into the interior of the Pará Amazon, the fewer the offerings of inclusive components in the field of Special Education. It was noted in the PPCs studied that inclusive processes are extended to ethnic-racial issues, socioeconomic conditions, and the field of Special Education. However, in some circumstances, the inclusion of special education is little visible in the PPCs studied.

Keywords: Inclusive Special Education; Teacher training; Pedagogical Course Projects (PPC's).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Componentes correlacionados com processos inclusivos	p. 27
Quadro 2	Componentes que tratam sobre Educação Inclusiva	p. 28

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AIT	Agência de Inovação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAIN	Formação Acadêmica Indígena
GHEE	Grupos Humanos da Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LGBTTI	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
PcD	Pessoa com Deficiência
PIE	Programa de Incentivo ao Ensino
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC1	Projeto Pedagógico de Curso de Santarém
PPC2	Projeto Pedagógico de Curso de Óbidos
PROGES	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
TDAH	Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtorno de espectro autista
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

LISTA DE ABREVIATURAS

nº	Número
p.	Página
pp.	Páginas
artº	Artigo
h	horas
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
Prof.	Professor
Profª.	Professora
Ma	Mestra

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	13
3	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
3.1	Concepção de inclusão	16
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	19
4.1	Concepções de Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Ufopa	19
4.2	Objetivos do curso	20
4.3	Perfil profissional do egresso	21
4.4	Organização Curricular: Estrutura curricular e percurso formativo	22
4.5	Política de acessibilidade	24
4.6	Políticas de Ações Afirmativas	26
4.7	Inclusão Social, Inovação Tecnológica	26
4.8	Ementário (componentes curriculares)	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata sobre uma investigação bibliográfico-documental dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC's, das Licenciaturas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, ofertados nos *campi* de Santarém e de Óbidos, busca-se nestes documentos pistas formativas do profissional de pedagogia atravessadas por princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como problemática de investigação levanta-se a seguinte questão: como o processo de formação de professores para a inclusão dos Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE) é refletido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de Pedagogia da UFOPA, dos *campi* de Santarém e Óbidos?

Entre os objetivos destacam-se: investigar como o processo de formação de professores para a inclusão dos Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE) é refletido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) nos cursos de Pedagogia da UFOPA, dos *campi* de Santarém e Óbidos. Especificamente, busca-se verificar a presença de elementos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos referidos PPC's; identificar nos PPC's os princípios que compõem a formação do/a pedagogo/a para a inclusão dos GHEE, e; verificar o que a legislação brasileira dispõe sobre o processo formativo do/a pedagogo(a) em contextos inclusivos da Educação Especial.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico-documental pela qual realizou-se o levantamento de textos e documentos colaborativos com a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de Pedagogia da Ufopa desenvolvidos nos *campi* de Santarém e de Óbidos.

Este estudo está organizado em cinco seções: inicia-se com breve introdução; na segunda discorre-se sobre a organização metodológica; a terceira propõe o referencial teórico que orienta o presente estudo; a quarta dispõe de tópicos com os resultados, discussões e análise dos dados produzidos, e; por fim, as considerações finais da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este estudo ancora-se na abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994, pp. 21-22) busca responder:

Em questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais a preocupação da pesquisa qualitativa é com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Rodrigues e França (2010) salientam que a pesquisa bibliográfica sustenta-se nos alicerces para o trabalho através dos conteúdos produzidos por diversos autores de determinados temas a serem investigados. As mesmas autoras explicam que a pesquisa documental “se faz com o documento”, e que para isso é necessário entender o que seria um documento o que antes, só era considerado se fosse escrito ou manuscrito, uma ideia absoluta em desuso, pois, atualmente, os documentos podem ser encontrados em várias extensões.

Ludke e André (2012, p. 38) corroboram com a ideia de Rodrigues e França (2010) ao compreender que documentos são “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” que podem ser utilizados para descobrir informações sobre o ser humano na sociedade.

Os documentos analisados neste estudo são os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Pedagogia da Ufopa inscritos nos *campi* de Santarém (2025) e de Óbidos (2018) disponibilizados no site da instituição. Ao longo do texto o PPC de Santarém será referido como PPC1 e o do campus de Óbidos como PPC2.

A organização dos dados e sua sistematização foram possíveis por meio de categorizações temáticas, seguindo-se alguns pontos que compõem os referidos documentos como descritos a seguir: a) concepção do curso; b) objetivos; c) perfil profissional do egresso; d) organização curricular; e) política de acessibilidade; f) políticas de ações afirmativas; g) inclusão social, inovação tecnológica; e h) ementário.

Importa ressaltar que o ementário do PPC1 é constituído por 50 componentes e o PPC2 por 65. Em virtude do amplo espectro de componentes selecionou-se 24 neste estudo, tendo como critérios de inclusão aqueles que têm maior interlocução com a prática educativa no processo de

formação de professores, aqueles que se apoiam no campo da defesa dos direitos humanos, bem como os que possibilitam ler e compreender contextos socioeconômicos pelos quais grupos humanos foram historicamente colocados em condições de exclusões.

As informações produzidas na pesquisa são lidas em diálogo com estudos que referenciam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a partir do levantamento de Leis e Decretos que orientam esta modalidade de ensino, entre os quais a LDBen 9394/1996, Resolução nº 04, de 29 de maio de 2024 (DCNS para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica), Mazzotta (1996), Jannuzzi (2011), Pletsch (2009; 2014), Oliveira (2024), Mantoan (2004; 2015; 2020), entre outros/as autores/as.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de pedagogos/as voltada para a educação inclusiva é um tema central no debate educacional contemporâneo, refletindo a necessidade de preparar profissionais capacitados para atender as diferenças e condições específicas de estudantes presentes em múltiplos contextos educativos.

No âmbito internacional importa afirmar a escrita da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que no contexto do pós-segunda guerra mundial, trouxe possibilidades de pensar o ser humano no campo de relações pelas quais sua condição de existência fosse humanizada, assim todas as pessoas teriam direito à educação como descrito a seguir no texto previsto na referida Declaração, em seu artigo 26º:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Esta Declaração reconhece que "toda a pessoa tem direito à educação", sendo este um princípio que deve orientar as políticas e práticas educacionais em países no mundo. A educação

gratuita e obrigatória no Brasil é uma conquista que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua origem, classe social, credo, etnia tenham acesso a conhecimentos básicos, fundamentais para seu pleno desenvolvimento.

Embora a discussão sobre os direitos universais dos seres humanos seja central neste estudo, análises históricas mostram que a implementação efetiva da Educação para Todos, especialmente para os Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE), ainda enfrenta desafios significativos. Neste contexto, entendemos ser essencial compreender como a educação inclusiva é realizada pelas ações do poder público, estado brasileiro, e como essas ações impactam nos sistemas de ensino e dia-a-dia das escolas, considerando a diversidade de pessoas presentes nela com múltiplos valores, maneiras de aprender, culturas, crenças e costumes.

Vale reafirmar que não negamos a importância dos encontros internacionais que culminaram com a escrita de documentos sobre a inclusão dos GHEE, visto que esses encontros possibilitaram o compromisso legal com a Educação Inclusiva, considerando-se os GHEE, no âmbito do território nacional brasileiro. Entre os documentos internacionais destacamos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração de Madri (2002, p.01) e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros.

O Brasil é um país signatário dos tratados internacionais destacados no parágrafo acima, situação que se reflete no campo da Legislação Nacional que confere a existência, como potência, dos GHEE, compreendidos por nós – pessoas com deficiência, no espectro do autismo, com altas habilidades/superdotação, TDAH, entre outras condições específicas; que têm direitos à educação no âmbito da educação comum.

A materialidade da existência dos GHEE, como sujeitos de direitos no *corpus* legal, possibilita a reorientação escrita de documentos comprometidos com a formação de professores, de modo que se possa identificar quais aspectos da política inclusiva da educação especial estão presentes neles e, em casos omissos, possamos tencionar o Estado para assegurar direitos garantidos.

Neste sentido compreendemos que a escrita de *corpus* legais que asseguram garantia de direitos não são “doações” feitas do Estado aos seus cidadãos, mas a força, a luta e a resistência de pessoas, coletivos, movimentos sociais, profissionais e dos GHEE que têm na trajetória de

suas existências marcas de negação de suas condições de existência como pessoas humanas, seres da alteridade (Oliveira, 2024; Mazzotta, 1996; Januzzi, 2011; Buber, 2004).

Situação que pode ser conferida na história da Educação Especial no Brasil e pelas quais profissionais da educação, familiares e os GHEE têm uma trajetória de luta ao requererem uma educação de qualidade, bem como a inserção das pessoas em condição de deficiência no contexto da sociedade, considerando-se as suas especificidades e buscando-se o rompimento das barreiras que impedissem o trânsito, inserção, participação e inclusão dos GHEE nos espaços que essas pessoas desejassem ocupar (Mazzotta, 1996; Januzzi, 2011; Mosquera e Stobaus, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), são um conjunto de princípios que orientam a formação de professores no Brasil. No artigo 7º, estabelece que a formação inicial de licenciando em pedagogia deve assegurar a “consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras”, possibilitando uma educação mais justa e igualitária para os GHEE (BRASIL, 2024, p. 6).

O mesmo documento dispõe que, ao final do processo formativo, esse licenciando deve estar apto a planejar e executar planos de ensino e elaborar métodos diferenciados que, além de promover educação de qualidade, possam incluir “aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2024, p. 8).

A formação crítica também é necessária para que os profissionais da educação possam indagar as desigualdades e injustiças presentes na realidade vivida e para que possam ser agentes de transformação, promovendo a construção de um espaço mais humanizado, visando efetivamente à participação ativa e ao aprendizado significativo (BRASIL, 2024, p. 7).

3.1 Concepção de inclusão

O conceito de inclusão é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam participar plenamente do ambiente escolar. Isto significa que não basta que os corpos com marcadores de diferenças, pelas deficiências, estejam apenas na convivência com os demais corpos – que não apresentam deficiências, mas que seja partícipe das atividades educativas, das

relações e interações sociais as mais diversas dos/nos contextos educativos e escolares (Rodrigues, 2024), bem como aprenda, se desenvolva e cresça como propõe Freire:

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1993, p. 122).

Neste sentido destacamos, neste estudo concepções teóricas sobre a inclusão dos GHEE, a partir das autoras apropriadas por nós, como Oliveira (2024), Plestch (2009), Mantoan (2020), entre outras que tencionam a díade inclusão-exclusão em contextos educativos.

Assim, Oliveira (2008), significa que a inclusão deve garantir e valorizar a singularidade que todos os alunos nas atividades desenvolvidas no espaço escolar independentemente de sua/seu condição individual. Essa perspectiva é essencial para promover a equidade nas salas de aula e garantir que cada aluno tenha as oportunidades necessárias para desenvolver seu potencial.

Neste sentido, a inclusão não se resume apenas à presença física dos GHEE nas salas de aula, mas envolve a criação de um ambiente que respeite e valorize as particularidades de cada estudante. Sua efetivação acontece quando a escola oferece recursos e apoios pedagógicos adequados para atender às especificidades de cada aluno. É um processo contínuo que requer comprometimento do Estado, dos sistemas de ensino, da comunidade escolar e da família, proporcionando ambientes acolhedores, seguros e educadores para todos os estudantes, independentemente de suas peculiaridades.

Plestch (2009, p. 147) complementa essa visão ao afirmar que "a inclusão não é apenas uma questão de matrícula, mas envolve a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades diversas dos alunos". Isso implica uma reflexão profunda sobre as metodologias utilizadas e a criação de um ambiente escolar que acolha todas as pessoas.

Esse ambiente deve proporcionar a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos nos contextos educativos, provocadores de processos de ensino-aprendizagem. Para a autora a inclusão se concretiza, de fato, quando a escola oferece recursos e apoios pedagógicos adequados para atender às especificidades de cada estudante, por meio da implementação de um currículo acessível, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e profissionais especializados capacitados para atender essa demanda que vem aumentando a cada ano nas escolas.

Mantoan (2003; 2020) também ressalta que "incluir é reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante, transformando a escola em um espaço onde todos se sintam pertencentes" (2020, p. 83) a autora acolhe como compromisso inclusivo o reconhecimento e a valorização das singularidades humanas e problematiza a escola e/ou sistemas de ensino a adotarem atitudes de transformações nas suas estruturas físicas, pedagógicas e educativas.

Ainda de acordo com Mantoan (2003; 2020) nos permite compreender que a escola precisa se "arriscar mais", a "experimentar mais", a sair de sua zona de conforto para que os estudantes se sintam pertencentes a este lugar. Dessa maneira, considera:

A inclusão, na ótica da diferença em si, nos propicia oportunidade de fazer de nós mesmos e das escolas um palco de experimentações. Isso acontece quando nos deixamos vivê-las como um novo campo de possibilidades, seja para ensinar, seja para viver, enfim.

Uma escola para todos, se considerada como um palco de novos possíveis, revolve o sentido do ensinar e do aprender que nos faz redescobrir o sentido do educar. O bom da escola é quando ela, diariamente, possibilita encarar mudanças, enfrentar desafios, desconstruir uma rotina, por mais que o dia de aula assim se organize (Mantoan, 2020, p. 83).

Percebe-se que a autora aponta neste "palco de experimentações", a escola e/ou ambientes educativos, um campo de possibilidades que talvez não estejam escritas ainda, que podem ser pensadas, criadas, para que todas as pessoas sejam acolhidas, cuidadas e educadas (Rodrigues, 2024).

A reflexão sobre inclusão nos leva a reconhecer que cada pessoa/indivíduo possui potencialidades únicas que podem ser desenvolvidas em um ambiente acolhedor, orientado por uma cultura inclusiva. O papel da educação inclusiva é crucial nesse contexto ao promover práticas pedagógicas diversificadas que atendam às necessidades específicas dos alunos, práticas pelas quais os/as educadores possam garantir que todos os/as estudantes tenham a oportunidade de aprender e de crescer.

Dessa maneira reafirmamos ser a inclusão, um conceito que transcende a mera aceitação e/ou acolhimento de estudantes com marcadores de diferenças pelas deficiências e suas intersecções, mas a permanente busca pela garantia dos direitos de aprender, crescer, se desenvolver, bem como poder, ser, existir, comunicar, movimentar e expressar nos diferentes e múltiplos contextos educativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agora passamos a destacar alguns pontos dos PPC's dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos *campi* de Santarém (PPC1) e Óbidos (PPC2) que tratam da inclusão da/na Educação Especial em processos formativos de professores nos referidos cursos.

4.1 Concepções de Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Ufopa

Ao analisar os PPC1 e PPC2 é possível constatar convergências que destacam o compromisso dos cursos de Pedagogia com o processo formativo de Pedagogos/as articulada com uma formação ética, comprometida com os seres humanos quando trazem nas suas concepções que a docência pretenda:

Que o educador a se formar por este curso deve ser capaz de realizar ações pedagógicas em que se articulem o real imediato do cotidiano com os saberes universais, assumindo dimensão política do ideal democrático de sociedade e de humanidade, em uma perspectiva de transformação, superando os problemas decorrentes de uma sociedade com profundas desigualdades. Formar esse profissional, portanto, requer ousadia, pensamento com utopias, rompimento com o imobilismo e recusa de toda forma de injustiça, racismo e discriminação – requer, enfim, um processo formativo consistente, plural, em diálogo com as contribuições da história e com as inovações, em permanente movimento de (re)construção (PPC1, 2025, p. 20).

[...] que o pedagogo formado desenvolva senso de responsabilidade social e se comprometa com a formação de cidadãos e cidadãs, de lideranças sociais e com o desenvolvimento sociocultural e político da região, na base constituinte do currículo de formação, optou-se por agregar referenciais teóricos em cuja base contempla os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky; Paulo Freire e Demerval Saviani (PPC2, 2018, p. 24).

Neste sentido a docência é concebida como base da formação e é entendida como uma ação educativa intencional. Ela habilita para a atuação na Educação Básica e na Gestão Educacional, formando um profissional com amplo repertório teórico-prático, interdisciplinar e ético. Esse profissional é formado para desenvolver uma postura crítica e política, comprometendo-se com a transformação social e o enfrentamento das desigualdades e injustiças. A postura crítica e transformadora do educador é um aspecto fundamental em ambas as concepções.

Percebe-se que os documentos buscam superar a lógica da fragmentação teoria-prática, comprometendo-se com uma formação que integra saberes universais com os saberes inscritos no

cotidiano dos/as acadêmicos/as, valorizando suas visões de mundo. O foco é preparar o/a educador/a para atuar de forma intencional, analisando sua prática e propondo novas abordagens educacionais por meio da reflexão crítica. Isso visa romper com modelos tradicionais e construir uma sociedade equânime e igualitária.

Entre as bases legais que orientam a produção dos documentos PPC1 e PPC2 estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 que orienta a estrutura e o conteúdo programático dos cursos. Neste documento a educação é compreendida como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (Brasil, 2024, p. 2). Concepção de educação que agrega o desenvolvimento humano em diferentes contextos, partindo-se do pressuposto da potência criativa inerente ao ser.

4.2 Objetivos do curso

Destacamos respectivamente os objetivos presentes nos PPC1 e PPC2:

O curso de graduação em Pedagogia, licenciatura da Ufopa tem com objeto precípua a formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a atuação nos níveis e modalidades pedagógicas nas quais se exijam conhecimentos pedagógicos para organizar, gerir e avaliar as dimensões do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não-escolar (UFOPA, 2025, p. 24).

Formar pedagogos, em nível de graduação, para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas modalidades educativas e para participar na organização e gestão do trabalho pedagógico, no campo da gestão educacional e em outras áreas onde sejam exigidos o trabalho docente e os conhecimentos pedagógicos, para organizar, gerir, coordenar e avaliar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, em âmbito escolar e não escolar, contribuindo na produção e difusão do conhecimento científico no campo da educação (UFOPA, 2018, p. 33).

Os objetivos gerais dos referidos PPC's são concordantes, o propósito é formar pedagogos para o exercício da docência na Educação Básica e suas modalidades, bem como no campo da gestão educacional e demais áreas que exijam o trabalho pedagógico. Contudo, nenhum dos objetivos gerais fazem menção explícita à Política Inclusiva da Educação Especial.

Quanto aos objetivos específicos inscritos nos PPC's, apenas um em cada documento, faz referência direta à inclusão, visando promover o respeito e a valorização da diferença/diversidade como é destacado a seguir:

Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização da diversidade (PPC1, 2025 p. 24, 2025).

Proporcionar o entendimento das políticas educacionais brasileiras, em particular as de inclusão, no contexto institucional educativo, para promover o respeito e a valorização da diferença e da diversidade social e étnico racial (PPC2, 2018, p. 33).

Todavia a inclusão é referida com sentido genérico, identificando-se no PPC1 o termo “diversidade” para referir todas as pessoas, já o PPC2 pontua outros termos como “diferença”, “diversidade social” e “étnico-racial” alargando a lógica da inclusão, mas ainda sem referenciar especificamente a inclusão inscrita na política da Educação Especial.

4.3 Perfil profissional do egresso

No que se refere ao perfil profissional do egresso, os PPC's enfatizam a articulação teoria-prática, reconhecendo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo que transcende a graduação.

Neste sentido os documentos trazem nas suas linhas a esperança de que o/a pedagogo/a saiba reconhecer os diversos contextos sociais, culturais, econômicos das escolas, bem como de seus/suas alunos/as para, assim, promover aprendizagens significativas. Esse profissional também deve identificar e investigar questões socioculturais e educacionais, adotando uma postura proativa para contribuir com a superação de exclusões sociais. Dessa forma, o/a egresso/a se torna não apenas um/a educador/a capacitado para atuar em contextos educativos com expertise técnica, mas é significado como um agente transformador na educação, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

Espera-se que, com a vivência formativa e envolvimento nas múltiplas dimensões do percurso formativo, o pedagogo se realize como profissional que irá: [...] III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola; IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas; V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e

propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras [...] X - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (PPC1, 2025, pp. 26-27).

O pedagogo formado trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, práticas e vivências cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios amplos de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, problematização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (PPC2, 2018, p. 35).

Uma das competências essenciais para o pedagogo, em ambos os PPC's, é a compreensão do respeito à diversidade étnica, social, econômica e cultural. Suas práticas educativas devem, portanto, pautar-se no diálogo, a democracia e a autonomia dos estudantes.

Essa compreensão é fundamental para valorização das diferenças, respeitando às necessidades de cada aluno. Autoras como Oliveira (2008), Plesth (2014) e Mantoan (2003; 2020) referenciam os princípios da inclusão educacional, enfatizando que essa postura incentiva o profissional a sair da zona de conforto, promovendo um ambiente educativo acolhedor e garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e crescer.

O PPC2 reflete a preocupação do Colegiado do Curso, por meio de seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), em formar (desenvolver) um profissional da pedagogia capaz de integrar/articular a diversidade, a diferença, a igualdade e a equidade no processo de inclusão social e escolar das "PcDs, pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas que integram movimento LGBTTI, mulheres, idosos" (PPC2, 2018, p. 36).

Ambos os documentos evidenciam que o egresso precisa ter expertise para lidar com estudantes pertencentes aos GHEE, todavia percebe-se lacunas em outros pontos desses documentos no que se refere a inclusão do campo da Educação Especial.

4.4 Organização Curricular: Estrutura curricular e percurso formativo

A organização curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia dos *campi* Santarém e Óbidos da Ufopa apresenta convergências importantes, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e à outras normativas legais vigentes, mas também se diferenciam em aspectos específicos relacionados à inclusão e à estrutura formativa.

No PPC1, a estrutura curricular foi reformulada com base nas DCN's de 2006 e 2024, organizando-se em dois grandes núcleos. O primeiro, denominado Núcleo de Estudos Básicos, abrange os fundamentos da educação e ultrapassa a carga horária mínima estipulada pelas DCN's de 2024, que é de 880 horas.

Esse Núcleo é considerado essencial para a formação pedagógica, destacando-se em relação a outras licenciaturas que costumam priorizar conteúdos específicos das áreas do conhecimento. O segundo Núcleo, chamado Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos contempla uma carga horária maior (1600 horas) e abarca os campos específicos da formação do pedagogo, como Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), gestão e coordenação escolar. Além desses Núcleos, o curso incorpora um terceiro componente relacionado à extensão universitária, conforme a resolução nº 7 do MEC/CNE de 2018, que visa integrar teoria-prática para uma formação mais qualitativa e para a integralidade.

O PPC2 organiza sua estrutura curricular por níveis de abrangência e aprofundamento, atendendo ao Regimento de Graduação da Ufopa nº 331 (2020) e normativos legais que garantem a inclusão e acessibilidade. Destaca-se a incorporação transversal ou específica nos componentes curriculares das condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e da obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para formação docente, conforme o Decreto nº 5.656 (2005) (PPC2, 2018). A educação inclusiva permeia tanto os componentes curriculares quanto as atividades práticas, fundamentadas em princípios éticos e humanizados que valorizam a troca de experiências para construir conhecimento e fomentar ações inclusivas.

Portanto, os PPCs reconhecem a importância da educação inclusiva na formação dos futuros pedagogos. No entanto, o PPC2 destaca-se pela detalhada seleção de conteúdos sob a ótica inclusiva, propondo que os/as professores/as considerem as experiências prévias dos/as alunos/as, seu desenvolvimento psicossocial e cultural. Os conteúdos curriculares são planejados para serem confiáveis, representativos, úteis e conectados à realidade dos estudantes, além de flexíveis para atender às necessidades individuais.

Na seleção dos conteúdos, consideram-se os objetivos propostos, o que é mais importante e significativo para uma determinada época e um dado contexto. A literatura apresenta muitos critérios que podem ser adotados para a seleção dos conteúdos curriculares, mas concorda-se com Piletti (1999), para quem é importante que se considere: a) Validade: supõe que os conteúdos selecionados sejam não somente confiáveis, mas também representativos e atualizados; b) Flexibilidade: os conteúdos

selecionados devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos; c) Significação: os conteúdos selecionados precisam estar relacionados às experiências dos alunos, despertando seus interesses e motivando-os a aprofundá-los; d) Possibilidade de elaboração pessoal: diz respeito à recepção, assimilação e transformação da informação pelos próprios alunos; e) Utilidade: refere-se ao uso dos conhecimentos e informações em situações novas, onde for possível harmonizar os conteúdos selecionados para estudo, com as exigências e características do meio ambiente dos alunos; f) Viabilidade: devem ser selecionados conteúdos que possam ser aprendidos dentro das limitações de tempo e dos recursos disponíveis para este fim (PPC2, 2018, p. 56).

Em suma, enquanto o PPC1 enfatiza uma estrutura curricular robusta baseada nos fundamentos educacionais gerais e específicos com integração prática via extensão universitária, o PPC2 reforça uma organização curricular profundamente comprometida com as práticas inclusivas e o respeito à diversidade. Ambos os documentos refletem o compromisso da Ufopa em formar pedagogos preparados para atuar em contextos educativos diversos e desafiadores.

4.5 Política de acessibilidade

No que se refere à política de acessibilidade os dois PPC's apresentam comprometimento em promover a acessibilidade e a inclusão de acadêmicos, docentes e técnicos-administrativos que integram a comunidade acadêmica. Como disponível nos excertos a seguir:

O curso de licenciatura em Pedagogia, campus Santarém, empenha-se em garantir acessibilidade pedagógica, atitudinal e comunicacional aos alunos, docentes e técnico-administrativos, em vista do adequado atendimento às suas especificidades (PPC1, 2025, p. 83).

A Ufopa têm ancorado suas ações de atendimento a Pessoas com Deficiência – PcD's, fundamentando-se no amparo legal brasileiro como a Constituição Federal de 1988, art. 205, 206 e 208, a Lei 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução nº 200 que institui a Política de Ações Afirmativas e promoção da igualdade Étnico-Racial na Universidade Federal do Oeste do Pará e estabelece diretrizes para a instituição do Instituto de Formação Intercultural, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, na NBR 9050/2004, da ABNT, entre o escopo legal disponível na legislação Brasileira que visa atender às PcDs e pessoas com mobilidade reduzida de modo a propiciar seu acesso e sua permanência qualificada, por meio da redução das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e curriculares (PPC2, 2018, p. 92).

Ambos os PPC's orientam-se a partir do repertório da legislação nacional para reafirmar a política inclusiva da Educação Especial presentes nos cursos de Pedagogia.

Os documentos expressam nas suas linhas a garantia de processos inclusivos da Educação

Especial aos acadêmicos com deficiências e condições específicas ao discorrerem que:

Além disso, o processo pedagógico prevê a utilização de recursos e metodologias que atendam às especificidades do público da educação especial, na perspectiva inclusiva, que, além das pessoas com deficiências, altas habilidades e superdotação (AH/SD) e pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), abrange também pessoas que apresentem outras necessidades educacionais específicas, de caráter temporário ou permanente, assim compreendidas situações que demandem a utilização de recursos e metodologias educacionais diferentes daquelas adotadas para os demais estudantes, em razão de suas especificidades, potencialidades, talentos, habilidades e necessidades, sejam de natureza sensorial, física, intelectuais e/ou sociais, segundo seus interesses, características e necessidades relacionadas ao processo educacional, objetivando seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e preparação para o trabalho, em condições equânimes (PPC1, 2025, p. 83).

Mesmo em meio à complexidade explicitada é possível constatar que, no que se refere à Política de Acessibilidade desenvolvida pela Ufopa, no Campus Regional de Óbidos já se verifica atenção e zelo pelas Pessoas com Deficiência-PcDs, a instituição pensou e se organizou com espaço adaptado por rampas de acesso, banheiro adaptado, o cuidado de organização do material didático adaptado pelas professoras, considerando o atendimento e a diversidade inscrita nas diferentes categorias de deficiências (PPC2, 2018, p. 94).

Tanto no PPC1 quanto no PPC2, às políticas de acessibilidade do curso de Pedagogia, são fundamentadas na legislação vigente como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei 13.146/15), a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR 9050/2004) e no Decreto nº 5.656/2005, visando garantir o acesso e a permanência qualificada dos GHEE no âmbito da Universidade.

Verifica-se que os PPC's comunicam ser responsabilidade da Universidade e dos cursos de pedagogia, os/as acadêmicos/as com deficiência matriculados. Assim, tanto os/as docentes vinculados aos colegiados de Pedagogia de Santarém e Óbidos, como o Núcleo de Acessibilidade (NUACES), são responsáveis pela inclusão proposta na política da Educação Especial.

Dessa maneira os PPC's se comprometem tanto com a formação do/a profissional de pedagogia para lidar com a inclusão da educação especial, quanto em garantir a inclusão do/a acadêmico/a com deficiência e/ou condições específicas matriculados em seus cursos.

Os PPC's ratificam o Núcleo de Acessibilidade (NUACES) como política institucional que implementa e disponibiliza serviços que facilitam o acesso à informação e formação. Neste sentido o NUACES é referenciado como setor da Universidade que disponibiliza suporte com tecnologias assistivas e incorporação de metodologias alternativas que atendam às necessidades

educacionais específicas dos/as acadêmicos/as, pertencentes aos GHEE para seu pleno desenvolvimento.

4.6 Políticas de ações afirmativas

Identifica-se que as políticas de Ações Afirmativas inscritas nos PPC1 e PPC2, são organizadas com a intenção de valorizar a diversidade de acadêmicos/as, bem como de garantia da equidade e inclusão de vários grupos sociais.

Entre as estratégias para o reconhecimento das diferenças destacam-se: a) a realização de Processos Seletivos Especiais – Processo Seletivo Indígena (PSEI) e Processo Seletivo Quilombola (PSEQ), destinados aos grupos sociais indígenas e quilombolas presentes na região; b) cotas sociais e raciais (modalidade de ingresso pelo ENEM); c) Formação Acadêmica Indígena (FAIN), um processo complementar à formação de estudantes indígenas, e; d) Apoio acadêmico e a permanência de acadêmicos/as indígenas e quilombolas na instituição. Os PPC1 e PPC2 não mencionam processo seletivo especial para os GHEE.

Os componentes de Educação Especial, Inclusão Educacional e Libras, introduzidas nas matrizes curriculares dos PPC's de ambos cursos, reforçam o compromisso em formar profissionais qualificados para atuar com os GHEE, bem como com a responsabilidade de combater o racismo e a desigualdade de oportunidades.

No PPC2, as Ações Afirmativas são formuladas/apresentadas pela Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES) e pela Coordenação de Cidadania e Promoção da Igualdade Étnico-Racial, com ênfase em apoiar e garantir condições de acesso e permanência de estudantes, especialmente indígenas, quilombolas e com deficiência e/ou condições específicas.

Por fim, reafirma-se que nos dois documentos a inclusão é mencionada tanto com uma perspectiva geral, quanto com a da política inclusiva da Educação especial.

4.7 Inclusão Social, Inovação Tecnológica e Projetos de Pesquisas

O tópico Inclusão Social, Inovação Tecnológica e Projetos de Pesquisa foi encontrado apenas no PPC2. Ele destaca que a Agência de Inovação Tecnológica (AIT) foi criada com o objetivo de estimular a inovação no sistema educativo.

Na perspectiva de promover a inclusão social, em todos os cursos, a AIT, através do Programa de Incubação de Empresas (PIE), proporciona ações e esforços para o crescimento pessoal de cada aluno, “em favor do desenvolvimento do que seja ecologicamente correto; economicamente viável; socialmente justo e; culturalmente aceito, cumprindo dessa forma as exigências legais pertinentes a Inovação Tecnológica” (PPC2, 2018, p. 98).

4.8 Ementário (componentes curriculares)

Após análise dos componentes curriculares nos PPC's, identificou-se os seguintes dados. No quadro 1, estão as disciplinas que tratam especificamente de conteúdos relacionados com a Educação Especial e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 1 - Componentes correlacionados com processos inclusivos

Projeto Pedagógico de Curso - UFOPA	Disciplinas
PPC1	Fundamentos da Educação Especial (60h/a) Libras (60h/a) Educação Especial: Sujeitos e culturas-optativa (60h/a) Educação Bilíngue para surdos-optativa (60h/a) Estágio em Educação Especial-optativa (60h/a) Inclusão Educacional-optativa (60h/a)
PPC2	Fundamentos da Educação Especial (60h/a) Libras (75h/a) Estágio em Educação Especial (50h/a)

Fonte: Produzido pelas autoras, a partir de dados dos PPCs (2018, 2025).

O quadro demonstra que o PPC1 tem 6 componentes que tratam diretamente de conteúdos relacionados com a Educação Especial, sendo 2 obrigatórios e 4 optativos. O PPC2, por sua vez, dispõe apenas de 3 disciplinas obrigatórias uma discrepância que corrobora com os achados de Pletsch (2009), quando declara que mesmo diante da manifestação da instituição em cumprir as exigências da política educacional inclusiva, ainda é carente a oferta de disciplinas e conteúdos voltados para a educação de estudantes em condição de deficiência e com necessidades específicas.

Neste caso em particular, pode-se supor que tal diferença de oferta de componentes da Educação Especial presentes nos PPC1 e PPC2 tenha correlação com a precária demanda de profissionais com formação específica para atuar com os componentes do campo da Educação

Especial no seio da Amazônia Paraense e, quanto mais ao interior mais difícil se torna ter assegurado esse profissional. Situação que pode ser conferida com a presença de 6 componentes PPC1, mesmo sendo 4 deles optativos e três componentes no PPC2, todos eles obrigatórios.

A exemplo da oferta do componente “Língua Brasileira de Sinais” (Libras) nos dois PPC’s, obrigatória em todos os cursos de formação de professores, estabelecida no Artº 3 pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005)

Os dados referentes à carga horária mostram uma disparidade preocupante, apesar do PPC1 ofertar um número maior de componentes do campo da Educação Especial, em sua maioria são optativos o que pode repercutir em fragilidades no processo de formação de pedagogos a respeito da educação inclusiva, curiosamente no PPC2 há a presença de três componentes sendo todos obrigatórios, entre os quais o do “Estágio em Educação Especial” que possibilita vivência teórico-prática na formação do profissional de Pedagogia.

Quanto ao ementário dos componentes oferecidos, verifica-se que, ambos, PPC1 e PPC2, mesmo com distinção na quantidade de componentes e carga horária, abordam conteúdos sobre política, fundamentos e conceituação das necessidades educacionais específicas no contexto da inclusão, assim como proporciona ao egresso a oportunidade de exercer na prática a teoria, por meio do *Estágio em Educação Especial*, aplicando conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo na instituição.

No Quadro 2 são apresentados os componentes obrigatórios que estão conectados com a Educação Inclusiva a partir da descrição do conteúdo explicitados no ementário.

Quadro 2 - Componentes que tratam sobre Educação Inclusiva

PPC's	Componentes obrigatórios
PPC1	Educação Étnico-Racial (60h) Psicologia da Educação (60h) Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (60h) Educação de jovens e Adultos (60h) Educação do Campo (60h) Antropologia Educacional (60h)

	Educação Escolar Indígena: História, Política e Legislação (60h)
PPC2	Antropologia Educacional (60h) Educação Infantil no Brasil (60h) Educação e Relações Étnico-Racial (60h) Tecnologias da Informação e Comunicação (30h) Educação de Jovens e Adultos (45h) Educação do campo (60h)

Fonte: Produzidos pelas autoras com dados dos PPC's em estudo (2018; 2025).

Diante do quadro 2, constata-se que os PPC's buscam desenvolver de forma mais aprofundada e ampliada os conhecimentos em torno da educação inclusiva. No ementário, os conteúdos desenvolvidos ao longo desse processo formativo estão relacionados a história e política da Educação Quilombola, Indígena, Ribeirinha e Educação no Campo, problematizando e enfatizando a inclusão como acesso universal à educação como está disposto no artº 26 na DUDH (ONU, 1948), o conceito de inclusão escolar e as discussões sobre diversidade sociocultural no ambiente escolar, exclusão e inclusão.

Os projetos em análise mencionam a disciplina *Educação de jovens e adultos* como um componente de “instrumento de inclusão social” (PPC1, p. 147; PPC2, p. 27) com a intenção de destacar os sujeitos que integram esse grupo, independentemente de suas diferenças sociais dentro do contexto escolar reafirmando o compromisso de inclusão e o respeito a originalidade humana (Mantoan, 2003; 2020).

Percebe-se que o PPC2 oferta a disciplina *Tecnologias da Informação e Comunicação*, cuja uma das propostas no ementário é desenvolver no egresso de pedagogia a habilidade de criar e produzir conteúdos digitais, visando incluir os alunos com deficiência e garantir um aprendizado de qualidade (PPC2, 2018, p. 20). Ótica defendida por Plestch (2014) ao destacar que esse recurso facilita práticas inclusivas com os GHEE, pois busca promover um ambiente mais participativo, acolhedor e, acima de tudo, nessa trajetória formativa, esse profissional terá melhores condições de atender as particularidades de cada aluno/a.

De maneira geral, percebemos grandes avanços em relação ao compromisso com a formação de pedagogos e à inclusão dos GHEE nos PPC's analisados. No entanto, ainda há um caminho a ser percorrido para que essa inclusão posta nos documentos desdobre-se em práticas efetivas, nas quais os/as acadêmicos/as materialize tanto processos inclusivos em uma dimensão geral quanto aos processos inclusivos da Educação Especial com meninos e meninas presentes nos múltiplos territórios da Educação Básica da Amazônia e do Brasil.

Embora os PPC's abordem aspectos importantes como a diversidade sociocultural, a educação de jovens e adultos e o uso das tecnologias da informação e comunicação, a implementação dessas diretrizes ainda carece de um aprofundamento mais consistente. É essencial que a Ufopa promova formação permanente que vá além da teoria, integrando práticas que possibilitem uma vivência real das propostas inclusivas no campo da Educação Especial.

Portanto, para que a inclusão se concretize de forma plena, é fundamental que os PPCs em evidência não apenas mencionem os elementos da Educação Inclusiva, mas que proponham estratégias transparentes para sua aplicação na prática. A formação do/a pedagogo/a deve ser um processo dinâmico e integrado, capaz de responder às demandas sociais e às especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos/as os/as estudantes tenham acesso a um aprendizado significativo e respeitoso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que investigou os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das Licenciaturas em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), dos *campi* de Santarém e Óbidos, revela importantes pistas formativas para o/a profissional de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A problemática que orientou a pesquisa foi: como o processo de formação de professores para a inclusão dos Grupos Humanos da Educação Especial (GHEE) é refletido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de Pedagogia da UFOPA, dos *campi* de Santarém e Óbidos? Ao que se segue algumas reflexões que buscam refletir sobre essa questão a partir do constructo de uma pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das licenciaturas em Pedagogia revela um cenário promissor, com avanços significativos no que tange à inclusão de temas essenciais como a educação quilombola, indígena, ribeirinha e a educação de jovens e adultos. Ambos PPC'S demonstram um claro comprometimento com as políticas educacionais inclusivas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e outras normativas legais como a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia.

No entanto, embora os PPC's reflitam um avanço significativo na formação do/a Pedagogo/a, foi observado que a Educação Especial não é abordada de forma direta em seus objetivos gerais. Isso sugere uma necessidade urgente de aprofundamento nos conteúdos relacionados à inclusão dos GHEE nos currículos dos referidos PPC's.

O uso de termos como "diversidade", "diferença" e "diversidade social e étnico-racial", nos PPC's, mostra uma tentativa de ampliar a compreensão sobre inclusão, mas ainda assim, falta uma referência direta à Educação Especial. Essa ausência pode levar à formação de profissionais que, embora sensíveis às questões da diversidade e inclusão, podem não estar totalmente preparados para lidar com especificidades das necessidades educacionais especiais que envolvem os GHEE.

A inclusão inscrita nas políticas da Educação Especial não deve ser tratada apenas como uma questão periférica ou secundária, mas sim como um princípio fundamental que deve permear toda a formação docente. Isso é especialmente relevante considerando as diretrizes atuais que enfatizam a necessidade de uma educação que atenda à diversidade em todas as suas formas. A formação de Pedagogos/as, para atuar na Educação Básica, deve necessariamente contemplar a Política Inclusiva da Educação Especial de forma mais explícita e abrangente.

Ao fortalecer a presença da Política Inclusiva da Educação Especial nos PPC's, estaríamos não apenas aprimorando a formação docente, mas também contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de atender a todos/as os/as estudantes de maneira equitativa e respeitosa. A inclusão deve ser um compromisso central na formação dos/as educadores, refletindo um desejo genuíno de promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao considerar o perfil profissional do egresso delineado nos PPCs, é possível identificar um movimento positivo em direção à formação do/a licenciando/a em Pedagogia que não apenas dominem questões técnicas, mas que também se comprometam com a transformação social. A articulação teoria-prática é um aspecto essencial para que esses/as profissionais possam atuar de maneira eficaz em contextos educativos diversos, reconhecendo as especificidades de cada aluno e a complexidade de suas realidades.

Desse modo, importa que estratégias diferenciadas para que o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes se realize sejam mencionadas nos PPC1 e PPC2. A abordagem a esse aspecto formativo do/a profissional Pedagogo/a ainda se apresenta superficial nos Documentos analisados. É crucial que os PPC's incorporem, de maneira mais direta e

específica, as metodologias inclusivas e as práticas pedagógicas voltadas para atender estudantes pertencentes aos GHEE que apresentam necessidades educacionais específicas.

A integração de práticas pedagógicas específicas, embasadas nas contribuições teóricas de autoras como Oliveira, Pletsch e Mantoan, se faz necessária. Essas autores enfatizam a inclusão como uma mudança de paradigma, onde o pedagogo atua como agente ativo na promoção da equidade e do respeito à diversidade.

Em síntese, o estudo demonstra avanços no compromisso da UFOPA com a formação de Pedagogos/as e a inclusão dos GHEE. Para que a inclusão seja mais concreta é imperativo que os PPC's não apenas mencionem os elementos da Educação Inclusiva, mas proponham estratégias significativas para sua aplicação na prática, desenvolvendo uma educação mais inclusiva, intencional e articulada, que rompa com as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e curriculares, garantindo uma educação significativa e respeitosa para todos/as os/as estudantes.

Este estudo não apenas contribui para a compreensão das práticas formativas na UFOPA nos cursos de Pedagogia, mas aponta transparentes direções para futuras melhorias nos documentos investigados que se refletem na formação docente. Ao abordar as lacunas existentes nos PPC's 1 e 2 pode-se refletir e reorientar os documentos citados de modo que se fortaleça a formação do/a acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia da Ufopa no âmbito dos aspectos inclusivos presente nas políticas da Educação Especial.

Neste sentido, a instituição pode promover uma formação na qual seus pilares teórico-práticos ancorem-se em uma educação mais justa, acessível, equitativa e significativa para todos/as os/as estudantes, em consonância com o princípio da inclusão como direito universal que deve ser traduzido em ações concretas e transformadoras nos ambientes educativos para todas as pessoas, entre as quais aquelas pertencentes aos GHEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tamara França; CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl; PLETSCHE, Márcia Denise. **Políticas Contemporâneas de Educação Inclusiva:** Novas possibilidades na escolarização de pessoas com deficiências. IV Colóquio internacional – Educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação, 2014.

BARBOSA, Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Educação inclusiva:** reflexões sobre a escola e a formação docente. Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2021.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia (UTFPR)**. Volume 02 – número 10 - 2014, ISSN 2175-1846.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 4/2024** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em Núvel Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. MEC: Brasília – DF, 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada/** Joyce Marquezim Setubal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil, História e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em educação especial na região Norte: um olhar para os cursos de pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp. Corumbá**, v30, e0102, p. 1-18, 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)**. Guatemala, 1999.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. **A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre o curso de licenciatura em Pedagogia**. Ver. Bras. Ed. Esp. Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Out-Dez, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas**. Educar; Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PLETSCH, Márcia Denise. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ressignificando o papel do professor**. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, E. G. (Orgs.). **Ensino de pessoas com necessidades especiais: aproximações necessárias**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 135-152.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. (2010). **A pesquisa documental sócio histórica**. In M. I. Marcondes. E. Teixeira, & I. A. de Oliveira (Orgs), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação** (1ª ed., pp. 55-74). EdUEPA.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Educação especial freireana em práticas em Belém do Pará: saber-fazer, desafios, sonhos e o inédito viável**. Orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém: PPGED/UEPA, 2024 (tese).

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Representações sociais e o processo de (in) exclusão de acadêmicos com necessidades especiais no Ensino superior**, in. Paula de Mattos Colares, Denize de Souza Carneiro e Hector Renan da Silveira Calixto (orgs). **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica**. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

SANTOS, Lígia Ramos dos. **Formação de professores na educação inclusiva** – Centro Universitário de Brasília/UNICEUB. Brasília: 2007.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

TAVARES, Lúgia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A Educação Inclusiva:** um estudo sobre a formação docente. (Relato de pesquisa). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out-Dez, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO; ESPANHA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia campus regional de Óbidos.** Óbidos, PA: UFOPA, 2018.

Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia campus Santarém.** Santarém PA: UFOPA, 2025.