



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DOROTEIA DA SILVA CARNEIRO

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INCLUSIVA: o lugar da deficiência nos currículos  
dos cursos de Pedagogia dos *campi* da Universidade Federal do Pará**

ABAETETUBA

2026

DOROTEIA DA SILVA CARNEIRO

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INCLUSIVA: o lugar da deficiência nos currículos  
dos cursos de Pedagogia dos *campi* da Universidade Federal do Pará**

Trabalho de Curso, apresentado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes

ABAETETUBA  
2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C289 Carneiro, Dorotéia da Silva.  
A construção da docência inclusiva : o lugar da deficiência nos currículos dos cursos de pedagogia dos campi da Universidade Federal do Pará / Dorotéia da Silva Carneiro. — 2026.  
27 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes  
Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia,  
Abaetetuba, 2026.

1. formação inicial de professores; . 2. currículo;. 3.  
Educação Especial e Inclusiva;. 4. curso de Pedagogia.. I.  
Título.

CDD 300

---

DOROTEIA DA SILVA CARNEIRO

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INCLUSIVA: o lugar da deficiência nos currículos  
dos cursos de Pedagogia dos *campi* da Universidade Federal do Pará**

Trabalho de Curso, apresentado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em pedagogia.

Data de aprovação: 27 de março de 2026.  
Conceito: Excelente

**Banca Examinadora**

---

Orientadora

Profa. Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes - UFPA

---

Avaliadora Interna

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Nonato de Brício

---

Avaliadora Externa

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geise do Socorro de Lima Gomes

## A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INCLUSIVA: o lugar da deficiência nos currículos dos cursos de Pedagogia dos *campi* da Universidade Federal do Pará

Doroteia da Silva Carneiro<sup>1</sup>

Sandra Karina Barbosa Mendes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCS) dos cursos de pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) contemplam os temas sobre a educação inclusiva e educação especial. O problema de pesquisa centra-se na análise de como cada curso de pedagogia organiza os componentes curriculares e seus desdobramentos no ensino pesquisa e extensão para responder às demandas relacionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial. O referencial teórico fundamenta-se principalmente nas contribuições de Michel Foucault, especialmente nas noções de discurso, poder e governamentalidade, articuladas às discussões sobre inclusão, currículo e formação docente desenvolvidas por autores como Lockmann, Luz e Sardagna, Paraíso e Skliar. A metodologia adotada consistiu em análise documental a partir do exame de ementas dos PPCs dos cursos de Pedagogia ofertados pelos *campi* da UFPA. Os resultados indicam que todos os PPCs dos cursos de pedagogia analisados contemplam componentes curriculares voltados à Educação Especial e Inclusão, com a presença obrigatória da disciplina de LIBRAS e, em alguns casos, disciplinas específicas sobre diferentes tipos de deficiência. As ementas organizam a formação em torno de fundamentos históricos e legais, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de estruturarem os estágios em práticas de observação, planejamento e intervenção pedagógica. Conclui-se que o desenho curricular incorpora a inclusão e Educação Especial como princípio formativo e exigência institucional, ao mesmo tempo em que produz modos específicos de compreender e intervir sobre a diferença na formação docente.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; currículo; Educação Especial e Inclusiva; curso de Pedagogia.

### 1 Introdução

A formação de professores no Brasil atravessa um momento de novas demandas e expectativas, condizentes com transformações culturais que afetam os tempos, espaços e relações sociais. A partir desse contexto, além dos saberes disciplinares, espera-se que o futuro

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal do Pará do Pará, Campus Universitário do Baixo Tocantins Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Abaetetuba, PA, Brasil. E-mail: [dorothysilva4588@gmail.com.br](mailto:dorothysilva4588@gmail.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará do Pará, docente do Campus Universitário do Baixo Tocantins Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Abaetetuba, PA, Brasil. E-mail: [karinamendes@ufpa.br](mailto:karinamendes@ufpa.br)

docente esteja apto a mediar processos educativos em contextos marcados pela diversidade social, cultural e de novas necessidades educacionais (Brasil, 2015; 2019; 2024).

Nesse sentido, a formação inicial em Pedagogia assume papel central, pois é nela que se estruturam conhecimentos, práticas e atitudes indispensáveis para a atuação em escolas que devem ser efetivamente inclusivas. Por isso, investigar o desenho curricular dos cursos de Pedagogia torna-se tarefa relevante para compreender até que ponto a formação inicial contemplam esses profissionais para responder a essas demandas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de junho de 2015 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e se constituiu um importante marco ao estabelecer que a formação docente deveria articular teoria e prática desde o início do curso, garantindo a imersão dos licenciandos nos espaços escolares “numa perspectiva crítica e reflexiva” (Brasil, 2015). O documento já previa, entre seus princípios, o compromisso com a diversidade e com uma educação inclusiva, determinando que os currículos deveriam contemplar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como conteúdos voltados à educação especial e aos direitos humanos (Brasil, 2015). Essa resolução consolidou uma base sólida, orientada pela equidade, pela valorização das diferenças e pela inserção de componentes curriculares voltados à inclusão nos cursos de licenciatura.

Posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, reafirmou a importância de integrar as dimensões do conhecimento, da prática e do envolvimento profissional, apontando que essas dimensões “de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente” (Brasil, 2019). Essa diretriz deu continuidade ao fortalecimento da prática reflexiva e do compromisso ético do professor, e manteve fundamentos já consolidados em 2015, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e à valorização da diversidade.

A mais recente e vigente Resolução do Conselho Nacional da Educação /CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, entretanto, representa uma atualização nas políticas formativas. Ela reafirma os princípios anteriores, mas aprofunda a compreensão da docência como ação educativa intencional, fundamentada em conhecimentos científicos, éticos e políticos, comprometida com a transformação social. O documento estabelece que a formação deve assegurar “a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar”, articulando as dimensões “científica, estética, técnica e ético-política” do processo pedagógico (Brasil, 2024).

Define ainda que a docência consiste em “ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, baseados em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2024), reforçando a profissionalização do magistério. O Art. 4º, inciso III reforça o princípio da associação entre teoria e prática pedagógica, orientando que as atividades formativas sejam articuladas aos componentes curriculares e ao estágio supervisionado, com base nas realidades concretas das escolas (Brasil, 2024, Art. 4º, inciso III, p. 2).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 introduz um enfoque ampliado na inclusão e na diversidade, reafirmando o compromisso de que a formação docente deve contribuir “para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (Brasil, 2024). Essa perspectiva reforça a necessidade de currículos que assegurem a preparação dos futuros professores para atuar com todos os estudantes, respeitando as diferenças e promovendo práticas efetivamente inclusivas.

Dessa forma, observamos que, embora a Resolução nº 2/2015 tenha estabelecido os fundamentos da formação docente, e a Resolução nº 2/2019 tenha reafirmado e organizado competências docentes, é a Resolução nº 4/2024 redefine os rumos da formação inicial docente ao propor um discurso de atualização “contemporânea e integradora”. Entretanto, ao mesmo tempo em que afirma articular inclusão, equidade e qualidade social, o documento também opera como dispositivo normativo que regula modos de ser professor, produzindo uma racionalidade específica sobre a docência que se quer inclusiva.

Não podemos deixar de considerar que a narrativa de profissionalização presente na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ancorada na reflexão, na ética e no compromisso com os direitos humanos, também busca legitimar um ideal de professor capaz de responder às demandas da diversidade e inclusão. E, ao fazer isso, institui expectativas e prescrições que nem sempre dialogam com as condições de produção dos currículos de licenciatura, revelando tensões entre o que se enuncia como formação inclusiva e o que efetivamente se materializa nos currículos das universidades. Mas, esta é uma questão complexa, que está para além dos objetivos desta pesquisa. Nossa intenção, bem mais modesta, é tecer análises sobre ‘como’ o currículo dos cursos de Pedagogia da UFPA tem buscado contemplar os elementos inclusivos da Educação Especial em suas ementas e atividades.

Assim, este artigo faz um estudo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de pedagoga da UFPA buscando responder a seguinte questão central: como o desenho curricular dos cursos de Pedagogia da UFPA têm promovido em seus componentes curriculares uma formação inicial que contemple o atendimento pedagógico voltado à Inclusão e Educação

Especial? Como questões subsidiárias a esta definimos as seguintes: quais componentes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA abordam os temas relacionados à Inclusão e Educação Especial? Como as ementas desses componentes curriculares abordam os temas relacionados ao atendimento pedagógico voltado aos alunos público-alvo da Inclusão e Educação Especial? Como as atividades de estágio e extensão contemplam a inclusão de pessoas com deficiência na formação inicial dos futuros professores?

A relevância de investigar o desenho curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) se justifica porque ao longo dos anos houve alterações significativas nas normativas educacionais e nas diretrizes curriculares das licenciaturas, especialmente no que diz respeito à temática da inclusão. A motivação desta investigação é também vivencial, pois como integrante de uma turma que ingressou sob o PPC do ano de 1999, percebo na prática a diferença entre o que consta no PPC atual, reformulado em 2024, com disciplinas e estruturas que não contemplaram minha turma, que ingressou no ano 2020, e a formação que efetivamente recebemos.

Essa experiência pessoal não só me estimula a investigar os documentos curriculares institucionais como me coloca em posição reflexiva sobre os efeitos formativos das mudanças curriculares. Desse modo, buscamos contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de pedagogos e pedagogas, porque, de algum modo queremos que está, se torne cada vez mais próxima das demandas formativas de nosso tempo, com as exigências normativas no campo da formação docente e com as necessidades múltiplas e reais das escolas, fortalecendo o compromisso da universidade com a inclusão e a equidade na educação básica.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar como o desenho curricular dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Pará têm abordado em seus componentes curriculares a discussão relacionada à Educação Inclusiva e Educação Especial. E os seguintes objetivos específicos: mapear e identificar os componentes curriculares que abordam temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial; explicitar como as ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia abordam o atendimento pedagógico voltado aos temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial e analisar como as atividades de estágio e extensão contemplam temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial.

Trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia dos sete campi da UFPA que o ofertam. O foco de análise foram os desenhos curriculares dos cursos, os componentes curriculares e suas

ementas. Procedemos à seleção dos PPCs na Plataforma PPC da UFPA<sup>3</sup>, criada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, onde são depositados os projetos dos cursos desta instituição, e nela tivemos acesso à sete PPCs, dos *campi* de Abaetetuba, Altamira, Breves, Cametá, Castanhal, Bragança e Belém.

A pesquisa documental é compreendida, neste estudo a partir de elementos operados com a caixa de ferramenta metodológica foucaultiana, na qual os documentos institucionais não são tomados como fontes neutras, mas como práticas discursivas historicamente situadas, produtoras de sentidos, subjetividades e relações de poder. Nessa abordagem, a análise documental constitui um procedimento metodológico que permite problematizar os regimes de verdade inscritos nos textos oficiais e seus efeitos na constituição dos sujeitos e, neste caso desta pesquisa, nas práticas de formação docente (Lemos *et. al* (2015).

Dessa forma, os PPCs se constituem em fontes documentais centrais para compreender a concepção institucional de ‘formação para a inclusão’. Adotamos como método de estudo dos dados elementos da análise do discurso foucaultiana, considerando que os currículos e ementas não são apenas descrições neutras de conteúdos, mas produzem sentidos identidades e posições de sujeito. Como afirma Foucault (1996, p. 10), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Nessa linha, Fischer complementa, “analisar discursos em educação, na esteira de Foucault, é compreender como determinadas práticas discursivas se consolidam, instituem verdades e definem, por exemplo, quem é considerado incluído ou excluído em determinado contexto escolar” (Fischer, 2001, p. 202).

Esse aporte teórico-metodológico possibilita interpretar os PPCs como espaços de disputa, nos quais se define a centralidade (ou marginalidade) da inclusão na formação docente. Os documentos que constituem os dados da pesquisa, portanto, advém dos cursos de Pedagogia da UFPA, cujos *campi* apresentam trajetórias diversas e versões atualizadas de seus PPCs, a maioria aprovadas entre os anos 2024 e 2025<sup>4</sup>, refletindo adequações legais e institucionais.

Este artigo está organizado da seguinte forma, após esta introdução, temos a seção 2, onde analisamos os desenhos curricular dos cursos de pedagogia e os componentes curriculares para identificar os que abordam diretamente temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial. Em seguida, a seção 3 em que buscamos saber como as ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia que tratam da inclusão de alunos com

---

<sup>3</sup> <https://www.ppc.proeg.ufpa.br/>

<sup>4</sup> De acordo com as informações que constam na Plataforma PPC da UFPA <http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/inicio/visitante.php>

deficiência contemplam a dimensão pedagógica do atendimento destes. Nesta seção também analisamos de que maneira as atividades de estágio e extensão contemplam temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial.

Por último, são tecidas as considerações finais, retomando o objetivo geral, sintetizando os principais resultados, e indicando as lacunas e sugerindo novas pesquisas.

## **2 Os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e os diferentes tipos de deficiência Educação inclusiva e educação especial no Curso de Pedagogia**

No campo da formação para o ensino superior, autores(as) de base foucaultiana têm problematizado as formas pelas quais os discursos educacionais e as políticas de inclusão moldam modos de ser professor e modos de compreender a própria docência (Decker, 2006; Lopes, 2009; Luz; Sardagna, 2025). Conforme Luz e Sardagna (2025, p. 2), a partir de estudos pós-críticos, é possível observar “a legitimidade do discurso da inclusão como imperativo; e os processos formativos que constituem modos de ser professor”.

As autoras destacam que a inclusão tem se tornado uma verdade produzida por dispositivos legais e pedagógicos que, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso, também normatizam práticas e subjetividades docentes, situando o professor dentro de uma racionalidade que o convoca a se constituir como sujeito da inclusão.

Esse processo pode ser compreendido a partir das noções foucaultianas de governo e governamentalidade, nas quais as práticas de formação são atravessadas por discursos de verdade e por estratégias de condução da conduta. Como explicam Nascimento e Malheiro (2024, p. 1), “os discursos de governo estão sendo direcionados aos professores em formação e aos que já atuam, para que venham a assumir e realizar a inclusão da pessoa com deficiência na rede básica de ensino”. Para os autores, a inclusão se torna um campo de regulação e normalização, em que o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da política, assumindo um papel central nos processos de subjetivação e de controle pedagógico.

Nessa direção, Thoma, Hillesheim e Siqueira retomam a concepção foucaultiana de *ethos* para compreender a docência como um exercício contínuo de transformação de si, o que implica “um trabalho do sujeito sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor” (2023, p. 156). Essa compreensão desloca a ideia de uma identidade docente fixa e reforça a docência como prática ética e política de si, sustentada na relação com os outros e com o contexto histórico em que se insere.

A formação não se recebe; ela implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si; ou, em outras palavras, diz respeito a um

exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros (Dalla Zen, 2017, *apud* Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2023, p. 156).

Assim, a partir das leituras foucaultianas, compreendemos que a formação docente no ensino superior não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas constitui um campo de produção de subjetividades em que os discursos da inclusão, da competência e da responsabilização individual se entrelaçam. A docência, portanto, não é um estado, mas um movimento constante de constituição de si, adquirindo um “modo de ser e de agir” (Foucault, 2005, *apud* Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2023, p. 156), em meio a regimes de verdade que definem o que é ser um “bom professor” ou “um professor inclusivo” na contemporaneidade.

O conceito de inclusão foi construído historicamente em oposição a práticas excludentes, que por muito tempo responsabilizaram o estudante pela sua adaptação ao sistema escolar. A partir das legislações educacionais, a inclusão passou a ser tratada como direito, cabendo à escola e ao Estado a garantia de condições para que ela se efetive. A Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146 (Brasil, 2015) reforça a necessidade de eliminar barreiras, garantindo “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

De acordo com Skliar (2001) discutir inclusão é antes de tudo discutir a alteridade, uma vez que a pergunta pela inclusão é, na realidade, a pergunta pelo “outro” e por aquilo que a escola e a sociedade estão dispostas a reconhecer como legítimo em sua diferença. Dessa forma, a inclusão escolar não se limita a integrar alunos com deficiência, mas convoca a reconstrução das práticas pedagógicas em diálogo com a diversidade social, cultural e identitária.

Sob a perspectiva foucaultiana, Lockmann (2020); Lockmann e Klein (2022) problematizam o modo como as políticas de inclusão se inscrevem em estratégias de governo que produzem sujeitos e regulam condutas. As autoras explicam que, ao mesmo tempo em que a inclusão é defendida como ampliação de direitos, também é constituída por práticas de regulação e controle que buscam normalizar e governar os sujeitos por meio de discursos democráticos. Tal movimento revela que o discurso da inclusão, longe de ser neutro, se insere em uma racionalidade política que define quem pode ser incluído e sob quais condições.

De acordo com Lockmann (2016) As políticas de inclusão, embora sustentadas em princípios de justiça e equidade, estão implicadas em uma lógica de “governamentalidade democrática”, que opera pela via da responsabilização individual e da regulação das condutas, definindo modos desejáveis de ser e de viver.

Essa leitura aproxima-se da análise de Carvalho e Gallo (2020), que discutem a precarização da educação inclusiva a partir das noções de biopolítica e governamentalidade em Foucault. Os autores argumentam que a inclusão pode ser pensada como uma estratégia biopolítica de gestão das populações, que produz modos de subjetivação ajustados às normas de convivência e produtividade. Nesse sentido, a escola, ao propor práticas inclusivas, também participa da produção de sujeitos adaptáveis, capazes de responder às exigências de eficiência e desempenho impostas pela sociedade contemporânea, sob a lógica neoliberal.

Dessa forma, os estudos de base foucaultiana ajudam a compreender a inclusão educacional não apenas como política de ampliação de direitos, mas como prática discursiva e política que envolve tanto possibilidades de emancipação quanto mecanismos de controle. A discussão desloca a inclusão de uma dimensão meramente normativa para uma análise crítica das condições históricas e discursivas que a produzem, evidenciando que “incluir” implica também delimitar, regular e definir o que é aceitável como diferença no contexto educacional.

O currículo universitário deve ser entendido como um espaço de construção de saberes, habilidades, valores e práticas, marcado por disputas de concepções políticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o currículo não se reduz a uma matriz técnica de conteúdos, mas constitui-se como um campo estratégico no qual se produzem sentidos sobre conhecimento, formação e atuação profissional. Essa centralidade evidencia que o currículo é permanentemente atravessado por relações de poder e por processos de reconfiguração que refletem projetos formativos em disputa (Silva, 2025).

A partir de uma abordagem foucaultiana, Paraíso (2023) compreende o currículo como um território de disputas, no qual diferentes discursos produzem verdades, identidades e diferenças. Ao analisar as articulações entre currículo, cultura e diferença, a autora evidencia que os currículos operam como espaços de produção de sentidos e de regulação das práticas educativas, ao mesmo tempo em que podem abrir possibilidades de criação e resistência. Essa leitura permite compreender que o currículo universitário participa ativamente da constituição dos sujeitos formados, ao legitimar determinados saberes e modos de pensar em detrimento de outros, reafirmando seu caráter político e histórico.

Essa concepção de currículo como prática discursiva implica reconhecê-lo como um dispositivo que atua na organização das experiências formativas no ensino superior. Nessa direção, o currículo passa a ser entendido como um conjunto de práticas que orientam modos de ensinar, aprender e avaliar, produzindo efeitos na formação acadêmica e profissional. Assim, o currículo universitário não apenas reflete demandas sociais, mas também contribui para

produzi-las, ao instituir normas, expectativas e formas de condução das condutas no interior da universidade.

No campo da formação docente essa compreensão torna-se ainda mais relevante. Estudos como os de Luz e Sardagna (2025) analisam a formação inicial de professores a partir de uma perspectiva foucaultiana, evidenciando que os discursos sobre inclusão atravessam os currículos das licenciaturas e operam como estratégias de governo. As autoras demonstram que tais discursos produzem modos específicos de ser professor, atribuindo responsabilidades e expectativas relacionadas à inclusão educacional, mesmo em contextos marcados por limitações institucionais e estruturais. Dessa forma, o currículo da formação docente atua como espaço de regulação das práticas pedagógicas e de produção de subjetividades docentes.

De modo semelhante, Nascimento e Malheiro (2024), ao analisarem discursos de professores sobre educação especial, evidenciam que esses discursos são atravessados por relações de poder que produzem práticas normalizadoras no cotidiano escolar. Os autores demonstram que a formação docente e os currículos que a sustentam participam da constituição de concepções sobre deficiência, inclusão e papel do professor, reforçando a compreensão do currículo como prática política e pedagógica, e não como instrumento neutro.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que o currículo no ensino superior deve evitar reducionismos e simplificações. Garrido, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271) reforçam a necessidade de, no ensino superior, “evitar simplismos e criar possibilidades”, destacando que a universidade deve promover articulações entre conhecimentos disciplinares, demandas sociais e formação crítica.

## **2.1 Os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA os tipos de deficiência**

Compreender o currículo no ensino superior a partir de uma abordagem foucaultiana permite reconhecê-lo como um campo de disputas e de produção de subjetividades, no qual se articulam saberes, práticas e políticas formativas. Tal compreensão é fundamental para analisar a formação docente e os desafios contemporâneos da educação inclusiva, evidenciando o papel do currículo na constituição de práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas com a inclusão.

Elaboramos o quadro 01, para apresentar os dados levantados e organizados referentes aos componentes curriculares dos PPCs dos cursos de Pedagogia dos *campi* da UFPA e nos ajudar na análise do objeto de pesquisa. Trouxemos, além dos componentes, que podem ser

disciplinas ou atividades, uma síntese da ementa, informações sobre o ano em que o documento foi criado, aprovado e/ou atualizado, e a quantidade de componentes por curso.

**Quadro 01 - Componentes curriculares voltados à inclusão**

PPC/ Criação/ Aprovação/ Reformulação		Componentes curriculares	
<i>Campi</i>	Ano	Qtd	Componentes
Abaetetuba	Criado: 1954 Aprovado: 1986 Reform.: 2024	05	Educação Especial em Perspectiva Inclusiva.
			Introdução à Língua Brasileira de Sinais LIBRAS
			Abordagens Teórico-Metodológicas no Ensino da Pessoa com Deficiência Visual.
			Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino para Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento.
			Estágio na Educação Especial Escolar
Altamira	Criado: 1957 Aprovado: 1975 Reform.: 2025	05	Educação de Cegos e Tecnologia Assistiva.
			Educação e Neurodiversidade.
			Estágio Supervisionado na Educação Especial e Inclusiva.
			Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva.
			Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Belém	Criado: 1954 Reform.: 2025	02	Educação Especial e Inclusiva
			Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
Bragança - PARFOR	Aprovado: 2011 Reform.: 2022	03	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Inclusiva
			Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
			Estágio Supervisionado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado
Breves	Criado: 2009 Aprovado: 2011 Reform.: 2025	02	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
			Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial/Inclusiva
Cametá	Criado: 1986 Aprovado: 1991 Reform.: 2025	04	LIBRAS
			Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos
			Educação Inclusiva e Direitos Humanos
			Fundamentos Teórico Metodológico da Educação Especial
Castanhal	Criado: 1986 Aprovado: 2018 Reform.: 2024	02	FTM da Educação Especial
			LIBRAS

**Fonte:** elaborado pela autora, 2025.

O mapeamento dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPA evidencia que todos os *campi* analisados contemplam disciplinas voltadas à temática da inclusão embora em proporções distintas. Os *campi* de Abaetetuba e Altamira se destacam por apresentarem cinco disciplinas específicas cobrindo desde fundamentos históricos e legais até práticas pedagógicas inclusivas e estágios supervisionados. Cametá aparece com quatro componentes curriculares seguido por Bragança (PARFOR), com três enquanto Belém, Breves e Castanhal oferecem apenas duas disciplinas cada. Essa diferença quantitativa revela distintas concepções institucionais sobre a centralidade da inclusão na formação inicial dos pedagogos.

Além disso as datas de criação, reconhecimento e reformulação dos cursos demonstram um esforço recente de atualização curricular, sobretudo entre os anos de 2024 e 2025, com

destaque para a inclusão da disciplina de LIBRAS em todos os campi confirmando sua presença obrigatória nos novos PPCs. Há exceção no ano de reformulação do PPC do campus de Bragança que foi realizado em 2022. De acordo com os documentos analisados todos os componentes curriculares apresentados são obrigatórios.

Considerando o primeiro objetivo específico desta pesquisa, sobre mapear e identificar os componentes curriculares que abordam os diferentes tipos de deficiência, tomando como base o quadro 01, elaboramos o quadro 02, que nos indicou os tipos de deficiência mais contemplados nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPA. Percebemos que a deficiência auditiva, visual e TEA são as que mais estão presentes nos componentes curriculares dos cursos, em especial, a auditiva, contemplada no componente curricular de LIBRAS.

**Quadro 02 - Tipos de deficiência abordados nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPA**

<b>Campi</b>	<b>Tipos de deficiência explicitamente abordados</b>
Abaetetuba	Auditiva, visual, TEA/TGD, altas habilidades
Altamira	Visual, auditiva, TEA, TDAH, transtornos de aprendizagem
Belém	Auditiva
Bragança	Auditiva, TEA
Breves	Não especificado (abordagem geral)
Cametá	Auditiva, visual
Castanhal	Auditiva, trabalha de forma geral e ampla (PAEE)

**Fonte:** elaborado pela autora, 2025.

O quadro 02 revela diferença nos currículos dos *campi* no que se refere à abordagem explícita dos tipos específicos de deficiência. Abaetetuba, Altamira e Cametá se destacam por contemplarem, nas ementas, tipos específicos de deficiência, enquanto os currículos dos outros *campi* concentram-se em fundamentos gerais da Educação Especial e Inclusiva, com menor detalhamento das deficiências. No caso de Castanhal, apenas a deficiência auditiva é explicitada, por meio da disciplina de Libras. As demais são tratadas de forma geral, a partir da noção de público-alvo da Educação Especial (PAEE). Isso indica uma abordagem mais generalista, com pouco detalhamento das especificidades. De qualquer modo, percebemos um movimento curricular no ensino superior mais direcionado para a ideia de inclusão, no qual a força motivadora talvez seja uma política educacional e curricular mais ampla, do que um movimento interno aos cursos.

Essa força motriz, provavelmente, está relacionada à própria ação do poder, voltada ao governo dos sujeitos. Nessa perspectiva, incluir pode significar também governar melhor na medida em que, conforme a leitura foucaultiana as práticas educativas operam como estratégias de condução das condutas produzindo modos específicos de ser, aprender e viver (Foucault, 2005, apud Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2023). Quando notamos que os PPCs dos cursos de

Pedagogia da UFPA apresentam componentes curriculares de Educação Especial que contemplam diferentes tipos de deficiência, vemos a preocupação de formar professores para lidar com todo tipo de deficiência presente nas escolas, que caracterizam os corpos e modos de ser e aprender dos alunos.

O que devemos questionar é o modo como esses componentes são trabalhados nos cursos, seria para que os futuros professores venham a desenvolver uma prática que, além de identificar o tipo de deficiência e suas características nos alunos, faça com que estes tenham um desempenho escolar o mais próximo dos alunos que não possuem deficiência? Isso não poderia ser pensado como uma prática inclusiva que opera como um dispositivo normativo, que busca regular os corpos, condutas e aprendizagens, definindo quais deficiências devem ser conhecidas, classificadas, acompanhadas e intervencionadas?

Outra questão a ser problematizada é a presença do componente LIBRAS em todos os currículos. Entendemos que isso não é aleatório, se considerarmos que todo currículo é seletivo, e logo, sempre está voltado a atender interesses específicos. A partir do início dos anos 2000, com as lei 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto 5.526 (Brasil, 2005), o estado passa a exigir que LIBRAS faça parte dos currículos das licenciaturas (incluindo o Curso de Pedagogia) e Fonoaudiologia.

Sob uma chave foucaultiana, a obrigatoriedade da LIBRAS nos currículos dos cursos de Pedagogia pode ser compreendida como um ato de governamentalidade, por meio do qual o Estado intervém na formação docente para gerir a diferença linguística da população surda. Trata-se de uma estratégia de condução das condutas, na qual a inclusão linguística passa a integrar as políticas de formação de professores, orientando modos de ensinar e aprender e atribuindo aos docentes a responsabilidade pela efetivação da inclusão no contexto escolar (Luz; Sardagna, 2025; Nascimento; Malheiro, 2024).

A institucionalização da LIBRAS como componente curricular obrigatório pode ser analisada como a produção de um novo regime de saber legítimo. Ao ser incorporada aos currículos universitários, a LIBRAS deixa de ocupar uma posição marginal e passa a ser reconhecida como conhecimento acadêmico necessário à formação docente. Nesse sentido o currículo atua como um dispositivo de poder-saber que legitima determinados conhecimentos e práticas, produzindo verdades sobre o que deve ser ensinado e aprendido no ensino superior (Paraíso, 2023; Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2023).

A presença obrigatória da LIBRAS em todos os PPCs analisados evidencia a institucionalização da inclusão como norma curricular e não apenas como uma opção ética ou política dos cursos. A inclusão passa a integrar a estrutura formal do currículo, assumindo um

caráter regulador que define conteúdos, competências e responsabilidades docentes. Esse movimento dialoga com análises que compreendem as políticas de inclusão como práticas que ao mesmo tempo em que ampliam direitos, também regulam e normalizam as condutas no interior das instituições educacionais (Lockmann, 2016; Lockmann; Klein, 2022).

Ao passar de uma língua historicamente marginalizada para um saber curricular obrigatório a LIBRAS insere-se nos mecanismos de poder-saber que regulam quem pode ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Essa mudança evidencia que o currículo não apenas responde a demandas sociais, mas participa da produção de sujeitos docentes alinhados a determinadas racionalidades formativas. Assim, a obrigatoriedade da LIBRAS contribui para a definição de práticas pedagógicas orientadas por normas institucionais que estabelecem modos legítimos de atuação docente no campo da inclusão (Paraíso, 2023; Nascimento; Malheiro, 2024).

Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como um direito e passa a integrar uma racionalidade governamental voltada à administração da diversidade no sistema escolar. Ao formar professores preparados para lidar com diferenças previamente reconhecidas e organizadas pelo currículo, a política de inclusão atua na gestão das populações buscando garantir a organização e a funcionalidade do sistema educacional. Essa leitura dialoga com análises de Carvalho e Gallo (2020) e de Lockmann (2016) que compreendem a inclusão como parte de estratégias de regulação das condutas e das aprendizagens articulando ampliação de direitos e controle no interior das práticas educativas.

### **3 As ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e a dimensão prático-pedagógica**

Esta seção tem como objetivo explicitar de que maneira as ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia abordam o atendimento pedagógico voltado aos alunos com deficiência, bem como analisar como as atividades de estágio e extensão contemplam a inclusão de pessoas com deficiência. Partimos do entendimento de que tal análise será desenvolvida em perspectiva geral, considerando o conjunto dos cursos, pois, considerando os limites desta pesquisa, não foi possível adentrar em uma análise mais profunda dos conteúdos específicos dos PPCs, o que nos levou a apreender tendências mais amplas na organização curricular.

Nesse sentido, buscamos problematizar, à luz de referenciais teóricos adotados, como essas ementas participam da produção do sujeito com deficiência como objeto de saber

pedagógico, evidenciando os modos pelos quais esse sujeito é nomeado, descrito e constituído no interior dos discursos formativos que orientam a formação de professores. O quadro 03 foi organizado para nos ajudar a visualizar, de modo mais claro, como os componentes abordam o atendimento pedagógico voltados aos alunos que possuem deficiência.

**Quadro 03 – Componentes que abordam o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência**

<i>Campi</i>	<b>Componente</b>	<b>Ementa</b>
Abaetetuba	Educação Especial em Perspectiva Inclusiva.	Trajectoria histórica e legal da Educação Especial até a Inclusiva; formação docente; currículo acessível; AEE, salas de recursos, ensino colaborativo e tecnologias assistivas.
	Abordagens Teórico-Metodológicas no Ensino da Pessoa com Deficiência Visual.	Escolarização e legislação; estimulação sensorial; Braille, sorobã, audiodescrição e recursos ópticos e não ópticos.
	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino para Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento.	Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento; metodologias e abordagens para AEE e sala comum.
Altamira	Educação de Cegos e Tecnologia Assistiva.	Recursos ópticos e digitais (Braille, NVDA, DOSVOX etc.); orientação e mobilidade; práticas para autonomia.
	Educação e Neurodiversidade.	Teorias e práticas pedagógicas para Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Dissociativo de Identidade, transtornos específicos de aprendizagem; direitos humanos na educação.
Belém	Educação Especial e Inclusiva	História e conceitos da educação especial; diversidade e inclusão escolar; formação docente e adaptação de processos pedagógicos.
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Fundamentos teórico-práticos; história e aceitação da língua de sinais; cultura surda; aprendizagem básica da Libras.
Cametá	Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos	Fundamentos históricos e legais; adaptação curricular; ensino do Braille, orientação e mobilidade; recursos táteis e multissensoriais.
	Educação Inclusiva e Direitos Humanos	Políticas públicas e recursos pedagógicos; acessibilidade comunicacional, arquitetônica, atitudinal e digital; avaliação inclusiva.
	Fundamentos Teórico-Metodológico da Educação Especial	História da deficiência; integração e inclusão; legislação e políticas; práticas pedagógicas inclusivas; formação docente.
Castanhal	FTM da Educação Especial	Políticas públicas, história e representações sociais; análise de serviços de Educação Especial; papel dos movimentos sociais; metodologias de inclusão.
	LIBRAS	legislação e fundamentos históricos; cultura surda; gramática, parâmetros e variedades regionais; prática em contextos educativos.

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A análise das ementas apresentadas no quadro 03 evidencia que a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia contempla, de forma recorrente, dois eixos centrais no atendimento pedagógico aos alunos com deficiência. De um lado, se destaca a presença de componentes voltados ao currículo acessível e adaptado, identificados nos *campi* de Abaetetuba, Belém, Castanhal e Cametá, totalizando quatro componentes curriculares. De outro, observamos uma

ênfase ainda mais significativa nos conhecimentos relacionados à história da inclusão, à legislação e às políticas educacionais, presentes nos mesmos *campi* e somando oito componentes.

Além disso, o conjunto das ementas indica que o conhecimento sobre o atendimento pedagógico a ser apropriado pelos licenciandos envolve, de maneira geral, conteúdos como tecnologia assistiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptações nos processos pedagógicos e acessibilidade, sendo esses elementos contemplados em todos os *campi*, com exceção do componente “Educação e neurodiversidade”, do campus de Altamira, que não atua diretamente tais conhecimentos.

A partir de Veiga-Neto e Lopes (2011), é possível compreender que a inclusão não emerge como algo natural ou evidente, mas como produto de determinadas racionalidades históricas. Os autores afirmam que a inclusão emerge como mais um produto de técnicas de governamento da população e de produção de subjetividades, todo conhecimento organizado ou classificado em disciplinas está envolvido com questões de poder, que irão produzir certos saberes e modos de pensar e irão formar sujeitos de determinado tipo.

Assim, ao analisarmos as ementas dos cursos de Pedagogia da UFPA, podemos entendê-las como dispositivos que produzem e organizam discursos legítimos sobre a deficiência no interior do currículo, elas produzem um certo modo de pensar a deficiência, os sujeitos com deficiência e a inclusão educacional, assim como produzem um modo de ser professor que irá atuar diante das pessoas com deficiência no seu futuro local de trabalho, seja escola ou não.

De forma geral, as ementas indicam que a deficiência precisa ser conhecida, em sua construção histórica, além disso, ela precisa ser compreendida em todas as suas manifestações ou formas. Alguns componentes contemplam em suas ementas tipos específicos de deficiência, tais como TDAH, TEA, surdez, cegueira e até o Transtorno Dissociativo de Identidade e transtornos específicos de aprendizagem.

O modo como a deficiência está contemplada na legislação também é objeto de estudo e conhecimento por parte do futuro professor. Sob a perspectiva foucaultiana, tal movimento pode ser compreendido como processo de objetivação, no qual os sujeitos passam a ser capturados por discursos científicos e pedagógicos que os classificam, descrevem e tornam passíveis de intervenção institucional.

Observamos que os componentes curriculares constroem uma narrativa institucionalizada da inclusão, fortemente ancorada em marcos legais, categorias diagnósticas, técnicas pedagógicas específicas e especializações por tipo de deficiência. Esse movimento indica que a inclusão não aparece apenas como valor ético ou político, mas como campo de

saber regulado, no qual se define o que pode ser dito, quem pode dizer e como intervir pedagogicamente junto aos alunos com deficiência. Podemos entender, então, que tal organização curricular evidencia a articulação entre saber e poder, na medida em que os discursos sobre inclusão estruturam práticas e delimitam formas legítimas de intervenção pedagógica.

O modo como a deficiência é pensada e contemplada nas ementas dos componentes curriculares vai produzir um modo específico de ser profissional da educação, seja aquele que vai atuar na educação básica ou no ensino superior. O professor inclusivo, que está preparado para produzir uma prática inclusiva é aquele que tem conhecimento dos diferentes tipos de deficiência, que compreende os paradigmas históricos existentes na educação voltada a esses sujeitos. Além disso, é alguém que sabe produzir um currículo flexível, passível de adaptações, e que consegue acionar a tecnologia para favorecer a aprendizagem. Assim, a formação docente participa da produção de subjetividades profissionais alinhadas às racionalidades contemporâneas de inclusão, orientando modos de olhar, diagnosticar e intervir sobre os alunos com deficiência.

A análise das ementas também revela uma forte pedagogização da deficiência, na medida em que os alunos com deficiência são descritos, prioritariamente a partir de classificações: visual, TEA, TDAH, transtornos globais, como já explorado na subseção anterior, mas também focam em necessidades educacionais específicas e em técnicas de intervenção, tais como braille, tecnologias assistivas, planos individualizados (PEIs). Isso evidencia um processo de objetivação dos sujeitos, em que a deficiência é capturada por discursos científicos, psicológicos e pedagógicos, transformando-se em objeto legítimo de intervenção escolar, o que reforça práticas de normalização, ainda que sob o discurso de inclusão.

Em relação às ementas de estágio, de forma geral, elas evidenciam uma organização da prática em etapas técnicas claramente delimitadas: observação, planejamento, execução, regência, avaliação e elaboração de relatórios. Esses termos aparecem de modo recorrente nos PPCs analisados, especialmente nas propostas que envolvem atuação no AEE e elaboração de Plano de Atendimento Individualizado. Tais elementos podem indicar que o estágio funciona como espaço de aplicação dos saberes construídos nas disciplinas teóricas, articulando conhecimento e intervenção no cotidiano escolar.

Além disso, essa estruturação pode ser compreendida como tecnologia de governo dos saberes docentes, pois organiza a prática em procedimentos normatizados que orientam o olhar e a ação do futuro professor. A formação docente, nesse contexto, não apenas transmite

conteúdos, mas produz modos específicos de observar, diagnosticar e intervir junto aos alunos com deficiência. Conforme discutem estudos contemporâneos sobre políticas de inclusão (Decker, 2006; Nascimento; Malheiros, 2024; Felisbino; Graff, 2024), a prática formativa tende a alinhar-se às racionalidades que orientam a gestão da diversidade no interior das instituições escolares.

A presença de conteúdos voltados à adaptação curricular, avaliação inclusiva e metodologias específicas indica que: a diferença é reconhecida, mas também gerida, monitorada, ajustada aos parâmetros da escola regular. Trata-se, portanto, de uma inclusão regulada, que amplia o alcance da norma ao invés de suspender sua lógica. Elaboramos o quadro 04 para nos ajudar a analisar como as atividades de estágio e extensão contemplam a inclusão de pessoas com deficiência.

**Quadro 04 – Ementas das atividades de estágio e extensão voltadas à Educação Inclusiva e Educação Especial.**

<b>Campi</b>	<b>Componente</b>	<b>Ementa</b>
Abaetetuba	Estágio na Educação Especial Escolar	Observação, planejamento e execução de práticas inclusivas na escola regular e no AEE.
Altamira	Estágio Supervisionado na Educação Especial e Inclusiva	Observação, regência e avaliação em escolas inclusivas; elaboração de Plano de Atendimento Individualizado.
Bragança	Estágio Supervisionado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado	Planejamento docente; identificação das principais deficiências; ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista; uso de tecnologias assistivas.
Castanhal	AAE em Direitos Humanos, Diversidade, Inclusão Social e Educação Escolar	Práticas extensionistas voltadas à promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva. Envolve planejamento e desenvolvimento de ações sobre diversidade. Abrange diferentes grupos sociais, incluindo o público-alvo da Educação Especial (PAEE), e outros grupos sociais.

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Os componentes de estágio e as práticas de extensão explicitadas no quadro funcionam como pontos de articulação entre teoria e prática, mas também entre saber e poder. É nesses espaços que o discurso inclusivo se materializa em ações concretas, formando o pedagogo para identificar, intervir, acompanhar, avaliar sujeitos considerados “diferentes”.

Outro aspecto relevante está relacionado à centralidade da identificação das deficiências, da elaboração de PAI e da atuação no AEE como eixos estruturantes da prática formativa. A ênfase na classificação, no acompanhamento individualizado e na intervenção técnica evidência que o aluno com deficiência é permanentemente observado, descrito e acompanhado por instrumentos pedagógicos específicos. À luz de Foucault (2014), tais práticas

podem ser compreendidas como parte de um conjunto de micropoderes disciplinares que classificam e regulam os corpos no interior das instituições.

Nesse sentido, o discurso inclusivo presente nas ementas não elimina a norma escolar, mas reorganiza seus mecanismos de funcionamento. Ao adaptar o currículo, monitorar o desempenho e ajustar estratégias pedagógicas, o sistema amplia seu alcance regulador. A inclusão, portanto, opera como estratégia de gestão da diferença, na qual o aluno com deficiência é constituído como objeto de saber especializado e alvo de intervenções sistemáticas, reforçando processos de normalização sob o signo da inclusão.

Com base em Lima e Silva (2018) e Varela (1994) podemos entender que a organização curricular expressa nas ementas não se limita à transmissão de conteúdos relacionados à educação inclusiva, mas opera como um dispositivo de formação que produz modos específicos de ver, compreender e intervir pedagogicamente sobre a deficiência.

Ao mobilizarem saberes relativos à legislação, às classificações diagnósticas, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas e aos planos individualizados, os componentes curriculares analisados orientam o futuro pedagogo a reconhecer, nomear e gerir a diferença no interior da escola. Isso pode evidenciar que a formação docente não apenas transmite conhecimentos, mas produz modos específicos de olhar, diagnosticar e agir, constituindo subjetividades docentes alinhadas às políticas contemporâneas de inclusão, no qual o professor é constituído como sujeito autorizado a identificar necessidades educacionais específicas e a acionar técnicas pedagógicas legitimadas no campo da inclusão.

Como imperativo, considerando uma série de normativas sobre como proceder, tanto com relação à formação de professores quanto na relação com estudantes na escola, pode ser que os sujeitos – especialmente os narrados pela educação especial – já não sejam escutados na construção de estratégias educacionais (Luz; Sardagna, 2025, p. 5).

O risco que existe é que venha a ocorrer o que Luz e Sardagna alertam na citação acima, que a escuta dos sujeitos alvo da inclusão escolar deixe de existir, pois estes alunos devem ser ouvidos em suas necessidades específicas, e não produzidos apenas a partir do olhar dos docentes, ou de discursos legitimados nos cursos de formação inicial ou continuada e nos discursos presentes nas políticas públicas voltadas à inclusão.

A produção de subjetividades docentes se articula às políticas contemporâneas de inclusão, que, ao mesmo tempo em que afirmam o direito à escolarização, ampliam e refinam os mecanismos de regulação pedagógica dos sujeitos com deficiência. Conforme problematizam Kraemer e Fröhlich (2022), no âmbito das políticas públicas de inclusão, a diferença é incorporada ao sistema educacional por meio de dispositivos técnicos, normativos

e avaliativos que orientam e delimitam a ação docente. Nesse sentido, pode ser que as ementas dos cursos de Pedagogia da UFPA estejam se aproximando dessa racionalidade ao formar professores aptos a operacionalizar a inclusão como prática regulada, reforçando uma lógica pedagógica que não suspende a norma, mas a reatualiza ao incluir, acompanhar, monitorar e governar os percursos escolares dos alunos com deficiência.

Sob a ótica de Michel Foucault, a recorrência de termos como observação, planejamento, execução, regência e avaliação nas ementas revela uma fragmentação da prática pedagógica que opera como tecnologia de governo do fazer docente. A prática aparece organizada em etapas técnicas, previamente definidas, sugerindo que o estágio não é um espaço de problematização crítica das políticas de inclusão, mas de aplicação instrumental de saberes já legitimados.

Essa separação produz um efeito de neutralização política da prática: o futuro professor é conduzido a executar procedimentos (PAI, planejamento, uso de tecnologias assistivas), sem que as ementas explicitem espaços para questionar os próprios regimes de verdade que definem o que é inclusão, deficiência ou normalidade. Assim, a prática torna-se um campo de adestramento profissional, e não de produção de saber crítico, reforçando a clássica cisão teoria/prática como forma de controle do trabalho docente.

Outro aspecto fortemente analisável é a centralidade da identificação das deficiências, do Plano de Atendimento Individualizado e da atuação no AEE como dispositivos de normalização. Com base em Foucault (2014), podemos entender essas práticas como não-neutras, isto é, elas integram um conjunto de micropoderes disciplinares que classificam, avaliam, acompanham e corrigem os corpos considerados desviantes da norma escolar.

Ao enfatizar a adaptação do aluno às dinâmicas da escola regular, as ementas acionam uma lógica biopolítica em que o corpo da PcD é permanentemente observado, descrito e intervencionado. O discurso inclusivo, nesse sentido, não elimina a norma, mas a reafirma: inclui-se para melhor governar, tornar o corpo funcional, previsível e pedagogicamente manejável. O aluno com deficiência é, assim, constituído como objeto de saber especializado e alvo prioritário de técnicas de regulação, o que contribui para sua docilização em nome da inclusão.

De forma geral, a análise permite explicitar que as ementas abordam o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência por meio da organização de saberes históricos, legais, diagnósticos e metodológicos, articulados a práticas de adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, atuação no AEE e elaboração de planos individualizados. Ao mesmo tempo, as atividades de estágio e extensão contemplam a inclusão ao inserir os licenciandos em contextos

escolares inclusivos, estruturando experiências de observação, intervenção e avaliação. Entretanto, sob a análise foucaultiana, tais dispositivos revelam que a inclusão é construída como campo regulado de saber e prática, participando da produção de subjetividades docentes e da gestão pedagógica da diferença.

#### **4 Considerações Finais**

Esta pesquisa teve como questão central analisar como o desenho curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará tem promovido em seus componentes curriculares uma formação inicial que contemple o atendimento pedagógico voltado aos diferentes tipos de deficiência. A partir dessa problemática buscamos responder também às questões subsidiárias que envolveram a identificação dos componentes curriculares que abordam as diferentes deficiências, a análise das ementas desses componentes e a compreensão de como as atividades de estágio e extensão contemplam a inclusão na formação docente, mais do que verificar a presença formal da temática nos PPCs, interessou-nos compreender como a inclusão é discursivamente organizada no currículo e quais efeitos formativos essa organização pode produzir.

Em relação ao primeiro objetivo específico que consistiu em mapear e identificar os componentes curriculares voltados às diferentes deficiências, identificamos que todos os campi analisados contemplam disciplinas relacionadas à Educação Especial e à inclusão, ainda que com variações significativas na quantidade e no detalhamento das abordagens. A presença obrigatória da disciplina de LIBRAS em todos os cursos evidencia a consolidação da inclusão como norma curricular, observamos também que alguns campi apresentam maior diversidade de componentes específicos abordando deficiências como visual, auditiva e TEA, enquanto outros concentram-se em fundamentos gerais da Educação Especial. Esses dados indicam que a inclusão já ocupa um espaço institucionalizado nos currículos, embora com distintas ênfases e níveis de aprofundamento.

Em relação ao segundo objetivo que buscou explicitar como as ementas abordam o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência e analisar as atividades de estágio e extensão, constatamos que a formação se organiza em torno de eixos recorrentes: fundamentos históricos e legais, classificações diagnósticas, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, atuação no AEE e elaboração de planos individualizados. As atividades de estágio estruturadas em etapas como observação, planejamento, execução e avaliação, inserem os licenciandos em contextos escolares inclusivos e materializam o discurso formativo. Contudo, à luz da

perspectiva foucaultiana adotada, compreendemos que esses dispositivos não apenas ampliam o acesso ao conhecimento sobre a deficiência, mas também produzem modos específicos de olhar, nomear e intervir sobre a diferença constituindo determinadas formas de ser professor no campo da inclusão.

No que se refere às lacunas desta pesquisa, é importante reconhecer que o material analisado foi amplo e complexo, exigindo recortes. Muitos elementos dos PPCs se mostraram relevantes para análises mais aprofundadas, como: a concepção de currículo que orienta cada documento, as articulações interdisciplinares propostas ou mesmo a distribuição da carga horária destinada à temática da inclusão. No entanto, os limites de tempo e de escopo deste estudo não permitiram avançar nessas discussões. Optamos, assim, por evidenciar tendências mais gerais na organização curricular, o que não esgota as possibilidades de investigação, mas aponta caminhos para pesquisas futuras.

Por fim, compreendemos que os desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA evidenciam um movimento consistente de incorporação da inclusão como princípio formativo e como exigência institucional. A presença de componentes específicos, a obrigatoriedade da LIBRAS e a inserção de práticas de estágio voltadas ao atendimento de alunos com deficiência demonstram um esforço de alinhamento às normativas e às políticas contemporâneas. Entretanto, a análise também nos permite perceber que a inclusão se estrutura como campo regulado de saber e prática no qual se articulam ampliação de direitos e mecanismos de gestão da diferença. Assim, a formação inicial em Pedagogia revela-se atravessada por tensões entre o compromisso ético-político com a inclusão e as racionalidades que organizam, classificam e normatizam a diferença no interior do currículo universitário.

## Referências

**BRASIL.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Ministério da Educação – Portal do CNE, Brasília, DF, 29 maio 2024. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&option=com\\_docman&view=download](https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&option=com_docman&view=download) Acesso em: [05/09/2025].

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

**BRASIL.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 jul. 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Brasília: MEC/SEESP, 2020. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. **Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva.** *Mnemosine*, v. 16, n. 1, p. 146–160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>

DECKER, Alice. **Inclusão: o currículo na formação de professores.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos -

UNISINOS. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1911> Acesso em:

FELISBINO, C. GRAFF, P. Autismo e Políticas Públicas Brasileiras: nomeações, representações e ausências. *Cadernos de Pesquisa* (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10617, 2024, e-ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410617> Acesso em: 07 de. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197–223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. Psicologia social, história cultural e filosofia da diferença: a análise de documentos. *Quaderns de Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 37–45, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1297>

LIMA, M. C. de. SILVA, D. G. da. A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n.1, p. 67-82, jan., jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.06.p67> Acesso em: 19 dez. 2025.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação*, Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, p. 19-36, 2016. ISSN 2178-079X.

LOCKMANN, Kamila. **As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora**. *Pedagogia y Saberes*, n. 52, p. 67–75, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. **Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71375>

LUZ, Patrícia de Oliveira; SARDAGNA, Helena Venites. Educação inclusiva e a formação inicial de professores: o imperativo da inclusão e as (im)possibilidades na constituição dos modos de ser professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. ISSN 1984-686X. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X89838>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

NASCIMENTO, A. T. dos; MALHEIROS, J. M. da S. Foucault e a educação especial: por entre discursos de professores que ensinam ciências em uma cidade do nordeste paraense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290124, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290124>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Sandra Kretli da; PARAÍSO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. **Currículos, culturas e diferença: criação de possíveis na educação.** *Revista Imagens da Educação*, v. 13, n. 3, p. 01-08, jul./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.69538>

SKLIAR, C. **Seis perguntas sobre a inclusão: notas para um debate necessário.** Cadernos de Educação, UFPel, n. 40, p. 93–109, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação!** *Pro-Posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001

THOMA, Adriana da Silva (in memoriam); HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa (orgs.). **Inclusão, diferença e políticas públicas.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. Recurso eletrônico. ISBN 978-85-7578-506-5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação.** Grade Curricular Pedagogia. Belém: UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Abaetetuba. UFPA, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Altamira. UFPA, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Breves. UFPA, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Cametá. UFPA, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Castanhal. UFPA, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Bragança (PARFOR). UFPA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Belém. UFPA, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.