UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cláudia Pereira da Cruz

SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR:
movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior

Taubaté – SP

2025

Cláudia Pereira da Cruz

SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior

.

Pesquisa apresentada à Defesa, requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Linha Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar.

Orientadora: Professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Taubaté – SP

2025

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

C957s Cruz, Cláudia Pereira da
Significações docentes acerca da inclusão escolar: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior / Cláudia Pereira da Cruz -- Taubaté: 2025.
268 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Departamento de Pedagogia.

1. Ensino Superior. 2. Inclusão escolar. 3. Pesquisa-Trans-Formação. 4. Psicologia Sócio-histórica. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Maria Ap. Lemos de Souza - CRB-8/9087

Cláudia Pereira da Cruz

SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR:
movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior

.

Pesquisa apresentada à Defesa, requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Linha Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar.

Orientadora: Professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: 12/12/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP

_____

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves UNITAU - Universidade de Taubaté-SP

_____

Taubaté – SP

2025

À Deus, fonte inesgotável de força e misericórdia, que me sustentou em cada passo, transformando dores em aprendizados e vazios em fé inquebrantável. Que começou a boa obra e a completará em mim. À memória eterna de meu pai, e à minha mãe, pilares incansáveis que, com fé inabalável, nunca desistiram de acreditar no meu potencial, inspirando-me a alçar voos. Ao meu amado esposo e, com o mais profundo amor e gratidão, dedico especialmente ao meu tão desejado filho Lorenzo, a materialização de um sonho e a maior inspiração para a continuidade da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meus passos, iluminar meu caminho e conceder-me força e sabedoria ao longo desta jornada acadêmica.

À minha família, expresso minha mais sincera gratidão pelo amor incondicional e pelo apoio constante que foram meu alicerce durante toda esta jornada. Agradeço profundamente ao meu filho e ao meu marido pela compreensão, paciência e apoio inabalável, que me deram forças para enfrentar cada desafio e seguir em frente com determinação. Sem o calor do carinho e a firmeza do suporte de vocês, muitas conquistas não teriam sido possíveis.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, pela oportunidade concedida por meio da bolsa de estudos, que foi essencial para viabilizar esta pesquisa e contribuir para o avanço da pesquisa em nossa região.

À minha orientadora, Professora Dra. Luciana Magalhães, pela sua dedicação, orientação competente e valiosas reflexões que enriqueceram este trabalho e minha formação acadêmica como um todo.

Aos membros da Banca Examinadora, Professora Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Professor Dr. Cristovam da Silva Alves, me sinto muito honrada de tê-los como avaliadores deste trabalho.

Não posso deixar de mencionar todos os professores, colegas, amigos e demais pessoas que de alguma forma contribuíram para esta conquista, especialmente a professora e colegas de estudos Ana Regina, Manuella Pimentel, Marta Fernanda Boaventura Santos e Marcelo Augusto Campos.

Ao Paulo Magalhães, pela revisão deste trabalho.

Dedico este trabalho aos profissionais da educação e àqueles que lutam diariamente pela inclusão e pelo acesso à educação de qualidade para todos, esperando que este estudo possa contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento acadêmico e social de nossa comunidade.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev Vigotski

RESUMO

A presente dissertação intitulada "Significações docentes acerca da inclusão escolar: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior" tem como objetivo analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. A metodologia adotada inclui a pesquisa qualitativa, na modalidade da Pesquisa-Trans-Formação, com a participação de dois professores do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU). Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas reflexivas. O estudo fundamenta-se na concepção sócio-histórica do ser humano, adotando uma abordagem de pesquisa aplicada e colaborativa, na perspectiva da transformação social. A organização, análise e interpretação das informações seguem a proposta analítica dos Núcleos de Significação. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural" do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Este estudo almeja contribuir com a produção existente sobre a inclusão escolar no Ensino Superior. Os resultados apresentados em 7 Núcleos de Significação, evidenciam uma contradição estrutural que se expressa na práxis docente, que pode conduzir ao direcionamento equivocado do processo inclusivo, o gestando de forma individualizada e em caráter emergencial, em decorrência da insuficiência de tempo destinado ao planejamento coletivo e à reflexão crítica. Identificam-se, ainda, barreiras físicas e arquitetônicas, bem como a fragilização do currículo formal, no qual a equidade não se apresenta explicitamente, apesar de recorrente nos discursos institucionais. Diante desse cenário, as docentes participantes ressignificam a inclusão como um compromisso ético-político, sustentado por um planejamento inicial abrangente e pela valorização da afetividade, do vínculo e da escuta ativa como elementos centrais para o acolhimento e a permanência dos estudantes. Embora o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão seja reconhecido como suporte institucional relevante, sua atuação é percebida como distante, apontando para a necessidade de maior articulação interna para a efetividade das ações inclusivas**.** Com base nessas análises, como produto técnico resultante das análises realizadas, será elaborado um relatório com proposições inclusivas contendo sugestões visando contribuir com o desenvolvimento do processo de inclusão de estudantes com deficiências da UNITAU. Adicionalmente, pretende contribuir para a organização e desenvolvimento de processos inclusivos na esfera acadêmica, expandindo a abordagem e a prática da inclusão escolar no Ensino Superior. Além disso, a pesquisa está alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de ensino-aprendizagem ao longo da vida para todos. Igualmente coaduna com o ODS 10, que busca reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles. Os resultados serão divulgados por meio de um relatório de pesquisa, apresentações em conferências e publicações em revistas acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; inclusão escolar; Pesquisa-Trans-Formação; Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Teachers' Meanings Regarding School Inclusion: Trans-Formative Movements in Higher Education," aims to analyze teachers' meanings concerning the school inclusion process in the Pedagogy program at the University of Taubaté. The methodology adopted is qualitative, using the Trans-Formative Research approach, with the participation of two professors from the Pedagogy program at the University of Taubaté (UNITAU). Questionnaires and reflective interviews were used as research instruments. The study is grounded in the socio-historical conception of the human being and adopts an applied and collaborative research approach from a social transformation perspective. The organization, analysis, and interpretation of the data follow the analytical proposal of the Meaning Cores (*Núcleos de Significação*). This research is linked to the research line *"Inclusion and Sociocultural Diversity"* of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté. The study seeks to contribute to the existing body of research on school inclusion in Higher Education. The results, presented through seven Meaning Cores, reveal a structural contradiction expressed in teaching praxis, which may lead to a misdirected inclusive process, often conducted in an individualized and emergency-based manner due to insufficient time allocated for collective planning and critical reflection. Physical and architectural barriers were also identified, as well as the weakening of the formal curriculum, in which equity is not explicitly addressed, despite being recurrent in institutional discourse. In this context, teachers resignify inclusion as an ethical-political commitment, supported by comprehensive initial planning and by valuing affectivity, bonding, and active listening as central elements for student welcoming and retention. Although the Accessibility and Inclusion Center is recognized as a relevant institutional support, its actions are perceived as distant, indicating the need for greater internal articulation to ensure the effectiveness of inclusive practices. Based on these analyses, a technical product will be developed in the form of a report containing inclusive proposals and suggestions aimed at contributing to the development of the inclusion process for students with disabilities at UNITAU. Additionally, the study seeks to contribute to the organization and development of inclusive processes in the academic sphere, expanding both the approach to and the practice of school inclusion in Higher Education. Furthermore, the research is aligned with Sustainable Development Goal (SDG) 4, which aims to ensure inclusive, equitable, and quality education and promote lifelong learning opportunities for all, as well as with SDG 10, which seeks to reduce inequalities within and among countries. The results will be disseminated through a research report, conference presentations, and publications in academic journals.

Keywords: Higher Education; school inclusion; Trans-Formative Research; Socio-historical Psychology.

LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores que publicaram nos últimos 5 anos 37
Quadro 2 – Principais referências utilizadas como apoio teórico-metodológico 41
Quadro 3 – Fundamentação teórica das normativas legais 44
Quadro 4 - Perfil sociodemográfico das docentes participantes 106
Quadro 5 – Da articulação dialética dos indicadores aos Núcleos de Significação 115
Quadro 6 – Movimentos de análise dos Núcleos de Significação..... 118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama de pesquisas: CAPES..... 36
Tabela 2 – Panorama de pesquisas: BDTD..... 36
Tabela 3 – Panorama de pesquisas: MPE-Unitau..... 36

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fulcrais do Núcleo 1..... 119
Figura 2 – Fulcrais do Núcleo 2..... 126
Figura 3 – Fulcrais do Núcleo 3..... 132
Figura 4 – Fulcrais do Núcleo 4..... 136
Figura 5 – Fulcrais do Núcleo 5..... 140
Figura 6 – Fulcrais do Núcleo 6..... 145
Figura 7 – Fulcrais do Núcleo 7..... 148

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP-UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

EPP - Equipe de Práticas Pedagógicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

MG - Minas Gerais

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico-dialético

MPE - Mestrado Profissional em Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

NAIN - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NAPE - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NVSL - Novo Viver sem Limite

PNE - Plano Nacional de Educação

PAAI - Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão

P1E1 - Professora 1, Entrevista 1

P1E2 - Professora 1, Entrevista 2

PSH - Psicologia Sócio-histórica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNITAU - Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

UMA DOCENTE QUE ENCONTROU UMA NOVA VERSÃO EM SI MESMA 14

1 INTRODUÇÃO 23

1.1 Relevância do estudo/justificativa 28

1.2 Delimitação do estudo 31

1.3 Problema 31

1.4 Objetivos 32

1.4.1 Objetivo geral 32

1.4.2 Objetivos específicos 32

1.5 Organização da pesquisa 32

2 REVISÃO DE LITERATURA 34

2.1 Panorama das pesquisas 34

2.1.1 Autores que publicaram nos últimos 5 anos 34

2.1.2 Referências utilizadas como apoio teórico-metodológico 40

2.1.3 Fundamentação a partir das normativas legais 44

2.2 Conceituação da deficiência: um olhar sócio-histórico e suas implicações 49

2.3 Conceituação da inclusão escolar 52

2.3.1 A importância dos núcleos de acessibilidade no Ensino Superior brasileiro 54

2.3.2 A Inclusão Escolar no Ensino Superior 56

2.4 A Psicologia Sócio-histórica como base teórico-metodológica para o processo de inclusão no Ensino Superior 57

2.5 Desafios e barreiras à inclusão escolar 61

2.5.1 Capacitismo: barreiras atitudinais e preconceitos estruturais 65

2.6 Acolhimento e afetividade como princípios norteadores no Ensino Superior 67

2.7 Formação docente para a inclusão: rupturas, resistências e práticas crítico-reflexivas 70

3 VIGOTSKI NA EDUCAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA 78

3.1 Fundamentos da Psicologia Sócio-histórica no desenvolvimento humano 78

3.2 Defectologia e inclusão 80

3.3 Das categorias 82

3.3.1 Historicidade 83

3.3.2 Mediação 86

3.3.3 Totalidade 88

3.3.4 Contradição 90

3.3.5 Significações: uma perspectiva dialética de sentidos e significados 91

3.4 Pesquisa-Trans-Formação: constituição de mediações crítico-reflexivas para a transformação social 94

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 96

4.1 Participantes 98

4.2 Instrumentos de pesquisa 99

4.3 Procedimentos para a produção de informações 100

4.3.1 Questionário 101

4.3.2 Entrevista semiestruturada reflexiva 102

4.4 Procedimentos para a análise de informações 103

5 ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DOCENTES: CAMINHOS DA INCLUSÃO 106

5.1 Análise interseccional das categorias demográficas das participantes 106

5.2 Identificação e levantamento de pré-indicadores 111

5.3 Aglutinação e organização dos indicadores.....113

5.4 Elaboração dos Núcleos de Significação 116

5.5 Análise dos Núcleos de Significação 118

5.5.1 Núcleo de Significação 1: A práxis docente como caminho para o processo de inclusão - formação contínua, análise crítica e transformação pedagógica- "Eu acho que a gente tem que parar pra pensar [...] uma característica que eu tenho visto nas escolas e aqui na UNITAU, também, é a escola trabalhar na urgência, nas coxas, sem refletir sobre: 'Faço porque eu sou obrigada, pronto!'" (P1E1)..119

5.5.2 Núcleo de significação 2: Currículo Vivo e Inclusivo; da invisibilidade da equidade à construção de práticas pedagógicas para todos- "O currículo, ele é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola. A gente aprende o tempo todo, em qualquer lugar. Agora, com intencionalidade, com sistematização, com terminalidade, depende do currículo na escola." (P1E1) 126

5.5.3 Núcleo de significação 3: Escuta como ato político: o papel das redes de apoio e da mediação docente no processo de inclusão - "É importante a escuta ativa com eles, às vezes o estudante quer perguntar, às vezes têm vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação" (P1E1) 131

5.5.4 Núcleo de significação 4: Tempo, espaço e relações humanas como alicerces do processo de inclusão - "Então, eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna" (P1E1).....136

5.5.5 Núcleo de significação 5: Entre a cultura que se transforma e a estrutura que resiste: disputas pela permanência- "A barreira institucional eu percebo, porque o elevador nem sempre está funcionando. Então nós temos de usar salas aqui de baixo por conta disso." (P1 E1).....140

5.5.6 Núcleo de significação 6: Da resistência solitária ao compromisso coletivo: gestão, escuta e os caminhos (in)completos do processo de inclusão- "Temos por

onde buscar esse apoio. Então, temos o apoio do departamento. A gente tem o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso" (P1E1) 145

5.5.7 Núcleo de significação 7: Vozes que mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas - "Não a movimentação de pessoas, mas o barulho em si. O barulho. E é determinado padrão de barulho. Então, aquele muito... do falatório. Ela se incomoda" (P1E1).....148

6 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PROPOSIÇÕES INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR 155

7 ANÁLISE INTERNÚCLEOS À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS 157

7.1 Formação docente em movimento: historicidade, contradições e ressignificação da inclusão no currículo 158

7.2 Tecituras da escuta e do cuidado: tempo, vínculo e coletividade como política de inclusão. 166

7.3 Entrelaço da Acessibilidade: tempos, sujeitos e instituições.....172

REFERÊNCIAS.....179

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICI PANTES.....189

APÊNDICE B - PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA REFLEXIVA 190

APÊNDICE C - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO 194

APÊNDICE D – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS……....210

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.....265

ANEXO A: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.266

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....267

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....268

UMA DOCENTE QUE ENCONTROU UMA NOVA VERSÃO EM SI MESMA

Neste memorial, eu, Cláudia Pereira da Cruz – nascida em 1978 e criada no Vale do Jequitinhonha, em uma comunidade quilombola, em Salinas, MG – documentarei minha jornada de formação como docente. O propósito é destacar aspectos significativos que determinaram meu desenvolvimento profissional, tanto de forma direta quanto indireta. Analisar essa trajetória é fundamental para registrar minha evolução de pensamento e práticas ao longo do tempo, desde a infância até o presente.

Neste contexto, André (2004, p. 285) reforça a importância do memorial ao afirmar que ele "registra descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional".

A autora também destaca que:

> Ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o professor não apenas as reconstrói num plano linguístico, mas em um plano metacognitivo, que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva, talvez a componente mais interessante do memorial (André, 2004, p. 285).

Desde os primeiros anos da minha vida, almejei uma carreira promissora e vislumbrei um futuro grandioso, explorando possibilidades imaginativas e emulando modelos admiráveis. Contudo, a realidade cruel da desigualdade social e da escassez de oportunidades frequentemente obstruiu essas aspirações. Para muitos jovens provenientes de meios desfavorecidos, o acesso à educação e a outros serviços essenciais é um desafio significativo. Não obstante essas adversidades, tive o privilégio de contar com a orientação de educadores que transcendiam o mero papel de instrutores, tornando-se verdadeiros exemplos de resiliência, força e dedicação ao ensino. Suas vivências contribuíram profundamente para a minha jornada profissional, inspirando-me a contribuir de forma significativa para a área da educação.

Nesse esteio, Tardif e Raymond (2000, p. 215) destacam que os saberes profissionais docentes são de natureza distinta: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Apesar dos desafios enfrentados, mantive acesa a chama da esperança (do verbo esperançar) por um devir consentâneo às minhas expectativas de realização e felicidade. Minha perseverança, resiliência e busca constante por aprendizado foram ferramentas fundamentais

para eliminar obstáculos e alcançar meus objetivos profissionais, mesmo em contextos desafiadores.

Nasci em uma família humilde de agricultores. Minha mãe dividia-se entre o trabalho no lar e na "roça", enfrentando as adversidades com coragem e um coração imenso. Ambos analfabetos (alfabetizandos, segundo Freire), dedicaram-se incansavelmente para que eu tivesse a oportunidade de estudar e ressignificar as condições impostas pelas circunstâncias. O amor que nos unia era profundo, ainda que a distância física se tornasse uma constante em razão da necessidade de buscar, em outros lugares, melhores condições educacionais.

Sou a nona filha entre dez irmãos, sendo a primeira a cursar o nível superior e a alçar voo mais alto. Logo após, minha irmã mais nova graduou-se em pedagogia, seguida por alguns sobrinhos que decidiram continuar rompendo o ciclo familiar, optando por carreiras como fisioterapeutas, administradoras, dentistas, químicos, matemáticos, educadores físicos, psicólogos, profissionais de TI, engenheiras ambientais e advogados. Orgulho de ter pesquisadores desabrochando neste meio.

Desejo iniciar compartilhando minha trajetória como aluna e posteriormente como docente, dado meu entendimento sobre a complementaridade intrínseca dessas experiências.

Minha trajetória escolar teve início em 1983, aos seis anos de idade. A escola, inserida em um ambiente rural do Vale do Jequitinhonha, era circundada por vegetação diversa, reflexo dos diferentes biomas da região. Aroeiras resistentes, umburanas aromáticas, angicos imponentes e grandes baraúnas espinhosas compunham a paisagem local.

Durante o período da seca, entre junho e setembro, quando quase tudo parecia árido, os ipês transformavam o Vale em um verdadeiro espetáculo de cores. Suas floradas — amarelas, roxas, brancas e rosas — contrastavam vigorosamente com o solo avermelhado e o céu azul forte. Enquanto isso, as catingueiras e aroeiras, com suas flores mais discretas, pontuavam a paisagem ressecada, compondo junto com os ipês uma sinfonia visual que desafiava a aridez da estação.

O aroma da terra molhada, especialmente após a chuva — raras, mas aconteciam —, marcava profundamente o ambiente. Aquele cheiro característico, conhecido como petricor, trazia consigo uma sensação imediata de frescor e serenidade, renovando não apenas o solo, mas também nossos ânimos. Durante as aulas, o canto dos pássaros — sabiás, rolinhas, sanhaços — preenchia o espaço, compondo uma trilha sonora natural que acompanhava nossas aprendizagens. Era impossível separar o conhecimento que absorvíamos dos livros daquele que a natureza, generosa, nos oferecia diariamente.

O ingresso precoce – ou não – na escola, aos seis anos, ocorreu pela necessidade de acompanhar e apoiar minha irmã mais velha, que apresentava dificuldades na adaptação no início da vida escolar. É importante contextualizar que, naquela época e naquela região, não existia educação infantil, e o ingresso escolar se dava normalmente aos sete anos de idade, diretamente na primeira série.

A instituição, pequena e modesta, atendia filhos de fazendeiros e trabalhadores rurais, e localizava-se a cerca de quatro quilômetros de nossa casa — trajeto que percorríamos a pé diariamente.

Nesse percurso, íamos colhendo as frutas silvestres conforme a estação do ano — cagaita, coco-xixá, gabiroba, jatobá, coquinho, araçá, ingá e juá — que cresciam naturalmente no Cerrado e na Caatinga, sem necessidade de cultivo; além das mangas e goiabas, que não eram tão silvestres, mas vinham da velha tapera que se deteriorava com o passar dos anos.

Aquela ruína sempre me chamava a atenção; naquela época, na inocência de criança, eu não entendia o porquê. Hoje, ao revisitar essas memórias, compreendo: era como se aquela tapera guardasse histórias de famílias que, desoladas pela seca, fome e pobreza, tinham abandonado tudo e partido para os grandes centros em busca de uma vida mais digna. Essas imagens da ausência, da falta de oportunidades, ficaram marcadas em mim. Talvez tenha sido ali, naquele caminho poeirento, que começou a germinar minha sensibilidade para aqueles que, como eu, precisavam lutar tanto para ter acesso ao que deveria ser direito de todos – sensibilidade que hoje fundamenta meu trabalho com a inclusão escolar.

Nesse caminho, costumávamos parar também no rio, para nos refrescar do calor e da caminhada. Ao chegar em casa, entretanto, ao ver nossas roupas encharcadas, minha mãe ficava muito brava — afinal, água e sabão eram recursos preciosos naquela realidade.

Esse caminho, coberto de poeira e de desafios — mas também de descobertas —, tornou-se símbolo da persistência que marcaria minha trajetória educacional.

Recordo-me com ternura do cuidado de meu pai, que, com engenhosidade e simplicidade, consertava meus chinelos com pregos para que eu pudesse continuar frequentando a escola. Até porque o comércio local era distante, tornando cada reparo uma necessidade. Lembro-me especialmente de uma situação em que os chinelos estavam tão desgastados que mal conseguiam proteger meus pés. As estradas poeirentas tingiam minhas pernas de cinza, e as roupas simples — embora sempre limpas e cuidadosamente passadas — revelavam as limitações materiais que nos acompanhavam, mas que nunca diminuíram o desejo de aprender.

A escola funcionava pela manhã, atendendo as crianças da região, e à noite e finais de semana servia de espaço para reuniões religiosas. Contava com uma única professora, cuja

formação havia se limitado à quarta série do ensino fundamental, mas cuja dedicação e afeto marcaram profundamente minha trajetória. Desde cedo, destaquei-me como uma aluna aplicada e lembro com carinho o presente que ganhei ao final do segundo ano: uma caixa de canetinhas com seis cores, tão desejada por todos, oferecida como reconhecimento por meu empenho e progresso.

O bom mestre impulsiona o estudante, motiva e o faz querer aprender todos os dias. De acordo com Freire (1996), outra característica do bom docente é a generosidade, e por generosidade entende-se acrescentar algo ao próximo. “Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p. 13).

Naquele período, o poder público municipal enviava alimentos à escola de forma esporádica, porém não designava ninguém para o preparo das refeições. Cabia a nós, estudantes, organizados em duplas — cada dupla formada por um estudante mais experiente e outro menos experiente, reflexo da variedade de idades na sala multisseriada —, revezarmo-nos nas tarefas necessárias: buscar lenha na mata próxima — já que não existia fogão a gás — e de coletar água no rio, a aproximadamente um quilômetro da escola. Após o intervalo, também nos responsabilizávamos pela limpeza da cozinha e da louça.

Apesar de parecer perigoso, adorávamos essas tarefas, que se transformavam em verdadeiras aventuras. É importante destacar que, em épocas de chuva, esse processo não era realizado, pois a lenha ficava molhada e o chão se tornava escorregadio. Nesses dias, aqueles que não tinham condições de levar o lanche de casa permaneciam sem se alimentar ou contavam com a solidariedade dos colegas. Quando a chuva nos surpreendia na volta, deixávamos nossos materiais escolares protegidos na escola e seguíamos o caminho encharcado até em casa, rindo e correndo pela água — momentos simples que se tornaram inesquecíveis.

Essas tarefas, embora pudessem parecer árduas, eram vividas por nós como aventuras que nos ensinavam o valor do esforço coletivo, da autonomia e da responsabilidade. Durante o recreio, brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde e queimada enchiam nossos dias de alegria e movimento.

Mergulhei no mundo da leitura ainda no primeiro ano, quando fui alfabetizada, dividindo a cartilha Caminhos Suaves com minha irmã. Esse período inicial foi marcado por desafios e descobertas que moldaram minha trajetória e despertaram meu amor pela aprendizagem. Permaneci nessa escola até o quarto ano.

Após experiências formativas iniciais, a trajetória acadêmica foi marcada pela mudança para um pequeno povoado de aproximadamente 2.000 habitantes, visando a continuidade dos estudos. A nova instituição de ensino localizava-se a cerca de sete quilômetros da residência parental, distância que, embora desafiadora logisticamente, sinalizava um avanço fundamental no percurso educacional.

A passagem para a quinta série representou uma transformação profunda, exigindo o afastamento do núcleo familiar e a moradia com outros parentes. Este período, embora permeado pelo afeto familiar, configurou-se como um exercício rigoroso de adaptação e amadurecimento precoce. A separação do lar de origem despertou um significativo desafio emocional, forçando a busca por uma resiliência intrínseca para conciliar a saudade inerente com a determinação em prosseguir.

O convívio independente, iniciado tão cedo, impôs a aquisição precoce de responsabilidades que iam além da formação escolar. A rotina exigiu o desenvolvimento de habilidades de gestão doméstica, cuidado com pertences e a rápida adaptação a novos códigos de conduta e ambientes sociais. A saudade emergiu não como um obstáculo, mas como um fator motivacional persistente.

Nesse contexto, a escola transcendia a função pedagógica, consolidando-se como refúgio e vetor de conscientização sobre o poder transformador do conhecimento na realidade circundante.

Tal período de intensa mudança e exigência gerou valiosos ensinamentos sobre formas de resistência e de transformação pessoal, abrangendo um amplo espectro de emoções que ia da saudade à ansiedade frente ao desconhecido.

A conclusão bem-sucedida do Ensino Fundamental preparou o terreno para o ingresso no Ensino Médio, etapa que, embora trouxesse uma nova rotina e ambiente, foi abordada com a experiência e a maturidade adquiridas nas transições anteriores.

Essa mudança gerou uma gama de emoções, desde a saudade até a ansiedade decorrente do desconhecido, proporcionando valiosos ensinamentos sobre resiliência e transformação pessoal.

Posteriormente, completei o Ensino Médio sem nutrir inicialmente a aspiração de me tornar professora. Postulei ingresso na escola Agrotécnica Federal de Salinas por meio de vestibulinho, finalizando minha formação no ensino médio/técnico em 1997 nessa instituição de ensino, onde estava matriculada em regime de semi-interna. Dediquei-me de forma integral ao aprendizado, conciliando as aulas regulares com as atividades práticas relacionadas à agricultura e zootecnia.

No ano seguinte, mudei-me para São José dos Campos em busca de oportunidades, mas acabei ficando afastada dos estudos acadêmicos por seis anos. Durante esse período, me deparei com questionamentos profundos, navegando pelas águas agitadas da vida. Essa jornada de autodescoberta marcou o início de uma metamorfose, permitindo-me compreender realisticamente a minha essência e reavaliar meu rumo. Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Paulista após ser aprovada no vestibular, porém enfrentei desafios financeiros que impactaram minha jornada na faculdade, levando-me a buscar apoio no Programa de Financiamento Estudantil do Governo Federal. Conforme os semestres se desenrolavam, a minha imersão naquele ambiente se intensificava. A cada dia, eu me sentia mais engajada e conectada com a área, reconhecendo o imenso potencial de crescimento profissional.

Em 2007, embarquei em minha jornada como docente na cidade de Taubaté, assumindo uma sala especializada como professora especialista. Esse momento marcou o surgimento de diversos desafios e uma oportunidade única de aprendizado.

Ao adentrar esse novo contexto, deparei-me com as demandas específicas e intricadas dos estudantes que frequentavam essa sala especializada. Essa vivência se mostrou de suma importância para o meu ingresso na carreira como profissional da Educação. Nesse momento crucial de construção docente, é relevante ressaltar a etapa de exploração, na qual os profissionais têm a oportunidade de fazer escolhas e investigar diferentes rumos em sua trajetória profissional. Essa fase desempenha um papel fundamental para a descoberta de nossas paixões, interesses e habilidades particulares.

Em 2008, a aprovação no concurso da Prefeitura Municipal de Caçapava marcou o início de uma jornada profissional inesquecível. Minha primeira experiência docente se deu em uma escola da zona rural da cidade, onde tive a oportunidade de lecionar para uma turma de educação infantil.

A reflexão que Nóvoa (2022, p. 95) traz sobre “residência docente” ser “um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata-se de integrar alguém dentro da profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia”. Diria que esta experiência vivenciada foi muito importante para minha iniciação na carreira como profissional da Educação, pois mostrou-me o que estava por vir, as dificuldades inerentes à profissão.

Desde o primeiro momento, me conectei profundamente com as crianças. A cada dia, me encantava com sua pureza, criatividade e entusiasmo pelo aprendizado. A sala de aula se

tornou um espaço mágico, onde juntos construímos um ambiente de descobertas, brincadeiras e desenvolvimento mútuo.

Nessa raia, Huberman (2000), em "O ciclo da vida profissional dos professores", corrobora esse sentimento: "[...] o aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus estudantes, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional" (p. 39).

Minha identidade profissional foi se constituindo à medida que fui ganhando experiência. Foi um ano cheio de desafios e aprendizados mútuos, pude aprender profusamente e, por meio dos saberes experienciais, conforme Tardif (2000), fui descobrindo caminhos e construindo meu Eu profissional.

Em 2013, fui aprovada em primeiro lugar no concurso de professores na cidade de Taubaté. Permaneci concomitantemente nas duas prefeituras, Taubaté e Caçapava, por 4 anos. Após o nascimento do meu filho, optei por permanecer na prefeitura de Taubaté, onde resido.

Motivada pelo anseio por aprimoramento profissional e pela necessidade prática, busquei minha primeira especialização em Educação Especial, seguida de perto pela especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Considerando a amplitude da Educação Especial em todos os níveis educacionais e minha convicção na evolução incessante do conhecimento, optei por seguir adiante com mais uma pós-graduação em Educação Infantil, com enfoque em Neurociência da Aprendizagem, além de me capacitar na docência para o Ensino Superior e na gestão escolar.

Em relação aos processos formativos, segundo Candau (1997. p. 57), "Trata-se de repensar a formação continuada, tendo por base as seguintes afirmações: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores" A autora ressalta que essa formação deve começar pelas demandas reais do dia a dia escolar, valorizar tanto o conhecimento curricular quanto a experiência docente, e recuperar e incorporar o conhecimento desenvolvido na prática pedagógica, unindo teoria e prática.

O progresso na carreira também fez parte dessa trajetória: assumi os papéis de vice-diretora, professora coordenadora e membro da EPP (Equipe de Práticas Pedagógicas) do NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico e Educacional). Isso me permitiu contribuir não apenas em sala de aula, mas também na gestão escolar.

Recentemente, finalizei minha graduação em Artes e História.

Atualmente, continuo desenvolvendo minhas atividades na cidade de Taubaté como professora especialista em sala de recurso/AEE. Ao longo de quase duas décadas na educação

básica, recebi um acolhimento positivo por parte de gestores e colegas professores, caracterizado por uma postura de escuta e empatia. Minha dedicação em atualizar-me constantemente, juntamente com a preparação minuciosa das propostas pedagógicas, foi essencial para orientar e facilitar o trabalho docente. Essa experiência me fez perceber como construímos nosso conhecimento por meio das interações e relacionamentos estabelecidos.

> [...] Na medida em que se assegura à prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional (Tardif, 2002, p. 51).

Movida por novas inquietações, iniciei o curso de Mestrado em Educação na Universidade de Taubaté, imbuída de dúvidas e segura de que encontrarei respostas e soluções para os problemas que pretendo investigar.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que cada desafio enfrentado, cada conquista alcançada e cada momento de aprendizado — desde os caminhos poeirentos do Vale do Jequitinhonha até as salas de aula do ensino básico e superior — foram fundamentais na construção de minha identidade docente, demonstrando que o desenvolvimento humano é determinado pela inter-relação entre as condições sociais dadas e construídas, o movimento dos processos históricos e a ação transformadora do indivíduo, em consonância com a perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica.

O apoio e o empenho da minha família durante a infância, aliados às condições materiais e sociais de meu contexto, foram decisivos para que eu pudesse agir com determinação, aprimorar saberes, desenvolver aptidões e construir novas versões de mim mesma, sempre mais consciente, comprometida e disposta a inspirar outros.

Hoje, reconheço que minha história é um testemunho do impacto das condições materiais e sociais na vida de cada pessoa, bem como do poder do cuidado, da dedicação e do esforço contínuo. Ao compartilhar essas memórias, reafirmo meu compromisso com a educação como instrumento de justiça social, crescimento humano e construtora de oportunidades equitativas para todos aqueles que, como eu, buscam transpor desafios e transformar suas vidas por meio do aprendizado.

Atualmente compreendo que minha própria história de distanciamento e persistência não é apenas pano de fundo, mas a essência mesma do meu olhar sobre a inclusão escolar.

Quando trabalho com estudantes em situação de vulnerabilidade, quando busco assegurar seus direitos de aprender e de pertencer, estou, de certa forma, honrando aquela menina de chinelos consertados com pregos que insistiu em chegar à escola. As dificuldades que vivi – sociais, geográficas, econômicas – me ensinaram a reconhecer, nas entrelinhas das dificuldades de aprendizagem, as múltiplas barreiras que ainda precisam ser superadas no acesso à educação.

Vejo nesta oportunidade do Mestrado Profissional em Educação a possibilidade de ampliar minha visão na área e estabelecer conexões com pesquisas de ponta, especialmente ao investigar as "Significações docentes acerca da inclusão escolar: movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior". Estou convicta de que essa experiência permitirá contribuir de forma ainda mais significativa para a educação de meus estudantes e para a comunidade escolar em geral.

Avanço com determinação, consciente de que cada desafio enfrentado construiu e fortaleceu meu crescimento. Minha história mostra que o desenvolvimento humano está entrelaçado às condições sociais e históricas, e que a educação é a principal ferramenta para transcender desigualdades e promover transformação social.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como foco as significações de docentes que atuam no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU) acerca dos processos de inclusão escolar no Ensino Superior.

Sua motivação originou-se de uma demanda apresentada pela Pró-Reitoria Estudantil da instituição, visando a avaliação da efetividade das ações inclusivas implementadas. A inclusão no Ensino Superior é uma temática de extrema relevância no cenário educacional contemporâneo, por estar diretamente ligada aos princípios de equidade e justiça social.

A efetivação da inclusão, portanto, demanda ações institucionais que assegurem o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Em sintonia com essa perspectiva, a Universidade de Taubaté, ao celebrar seu cinquentenário, reafirmou seu compromisso com a promoção da inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, por meio do trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN). Esse núcleo não emergiu como um substituto para o Projeto de Apoio Psicossocial (PAPS), que mantém sua operação no Núcleo de Saúde e Bem-Estar. A criação do NAIN representa, sim, o resultado de um processo de reestruturação e ampliação do antigo PAENEE (Programa de Atendimento e Apoio ao Aluno com Necessidades Educacionais Específicas), com o objetivo de implementar uma abordagem mais abrangente e sistemática em relação à inclusão.

Anteriormente, o PAENEE concentrava-se no atendimento direto de estudantes do Ensino Superior. om a reestruturação, o NAIN passou a incluir também os alunos do Colégio de Aplicação (Balbi). Essa alteração institucional indica a ampliação do público atendido e a adoção de uma perspectiva que considera a inclusão como um processo contínuo, presente em diferentes níveis de ensino da universidade.

Atualmente, o NAIN atua em múltiplas frentes. Uma das funções centrais é o atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, trazendo apoio para que as adaptações pedagógicas e de acessibilidade sejam melhor implementadas visando o desenvolvimento acadêmico.

Além do atendimento direto, o NAIN busca assegurar a acessibilidade comunicacional e digital na universidade. Entre essas ações, destaca-se a tradução de vídeos institucionais para Libras, destinada à participação de estudantes surdos. O núcleo também gerencia o Programa de Bolsas de Aprimoramento, que seleciona e forma estudantes de graduação para atuar como monitores.

Esses monitores acompanham estudantes com necessidades específicas, apoiam a articulação da comunicação com docentes e contribuem para o acompanhamento das atividades acadêmicas. Apesar de não exercerem funções docentes ordinárias, suas atividades têm relevância fundamental para a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes assistidos.

A estrutura organizacional do NAIN é composta por duas professoras Especialistas em Educação Especial-Inclusiva que coordenam as ações, formam monitores e gerenciam o núcleo. Essa atuação está diretamente vinculada à Comissão de Acessibilidade e Inclusão da universidade. Enquanto a comissão, formada por representantes de diferentes setores, delibera sobre as políticas institucionais de acessibilidade, o NAIN realiza a execução das ações e o atendimento direto às demandas da comunidade acadêmica. Dessa forma, o núcleo fornece informações concretas e experiências cotidianas que subsidiam a formulação de políticas mais alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

As práticas do NAIN encontram respaldo nas diretrizes institucionais da própria UNITAU, expressas em seu marco regulatório:

> Compreende-se por ações de Acessibilidade e Inclusão medidas e programas adotados por essa instituição acompanhando as relações de todos que adentram à Universidade, visando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinal, comunicacional, digital, instrumental, metodológica, programática e a promoção de equidade e justiça social. (Universidade de Taubaté, 2024, Art. 3º, parágrafo único).

Essa concepção amplia a compreensão de inclusão para além do acesso físico e pedagógico, vinculando-a a um compromisso ético e social com a formação cidadã. Assim, a missão do NAIN transcende a mera asseguração da acessibilidade: busca promover um ambiente acadêmico efetivamente inclusivo, que favoreça não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento pessoal, social e emocional dos estudantes. Nesse sentido, contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social.

Paulo Freire (1987) destaca, a propósito, que a educação transformadora ocorre por meio da conscientização, possibilitando que o indivíduo reconheça as injustiças e atue na transformação da realidade. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior não devem apenas transmitir conhecimentos técnicos e científicos, mas também cultivar valores de solidariedade, respeito à diversidade e compromisso social.

A Psicologia Sócio-histórica (PSH) ofereceu suporte teórico essencial nesse sentido, contribuindo para aguçar a compreensão sobre o desenvolvimento humano em sua dimensão

social e cultural. A PSH, construída a partir das contribuições de Lev Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores, estruturou-se no movimento da crítica às teorias psicológicas vigentes, propondo uma visão do ser humano como ativo e social, constituído na relação dialética com o meio e com o processo histórico. Apoiada nos princípios do marxismo, no movimento do Materialismo Histórico-dialético, essa abordagem defende que o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor da realidade social.

No Brasil, a perspectiva começou a ser pensada por Sílvia Lane (1933-2006) e colaboradores na década de 1970 e ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente nas áreas da Psicologia Social e da Psicologia da Educação.

Segundo Silva (2012), Lane teve papel central na formulação das bases teóricas de uma Psicologia Social brasileira, adotada por psicólogos, professores e pesquisadores. Sua atividade docente foi fundamental para a construção de um pensamento crítico, marcado pela oposição à Psicologia Social de influência americana e aos métodos de ensino tradicionais. A autora destaca que a PUC-SP, onde Lane trabalhou por quarenta anos, ofereceu um ambiente de liberdade intelectual que favoreceu sua trajetória.

Orientada pelos estudos de Vigotski, sobretudo pela concepção da linguagem como mediadora entre consciência e pensamento, Lane buscou compreender fenômenos como a consciência alienada e a ideologia cristalizada no discurso individual.

O contexto político da ditadura militar, iniciada em 1964, e as mobilizações sociais e estudantis foram determinantes em sua busca por uma Psicologia comprometida com a transformação social e voltada aos problemas da realidade brasileira. Em 1984, Lane, em parceria com Wanderley Codo, publicou a obra *Psicologia Social: O Homem em Movimento*, marco no fortalecimento e consolidação teórica da abordagem sócio-histórica no país.

Nesse contexto teórico-metodológico, compreender as significações — conceito central na perspectiva sócio-histórica — exige analisar o par dialético que as constitui: significado e sentido. Essa relação não admite dicotomia, pois as significações emergem do movimento dinâmico entre esses dois elementos.

Conforme destacam Aguiar e Machado (2016, p. 266), os significados "correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao reapresentá-lo(s)". Essa dimensão refere-se ao aspecto mais objetivo e socialmente construído do conhecimento, que possibilita a comunicação e o compartilhamento de ideias entre os sujeitos. Trata-se de um conteúdo relativamente estável, semelhante ao que se encontra em um dicionário, mas que ainda assim se transforma no curso da história (Aguiar; Ozella, 2013).

Em contrapartida, os sentidos "constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo" (Aguiar; Machado, 2016, p. 265). Essa dimensão corresponde ao aspecto subjetivo e singular do conhecimento, construída a partir das vivências, emoções e mediações sociais — como classe, gênero e cultura —, o que torna única a relação que cada indivíduo estabelece com uma palavra ou conceito (Martins, 2015).

As significações, portanto, resultam da síntese dialética entre o significado histórico e cultural e o sentido subjetivo atribuído pelo indivíduo. Elas articulam dimensões objetivas e subjetivas do conhecimento, carregam tanto determinações históricas e sociais quanto particularidades individuais e expressam a unidade entre processos cognitivos, afetivos e biológicos (Martins, 2015; Magalhães, 2021).

Nessa perspectiva, compreender as significações exprime, em última instância, compreender o ser humano em sua relação dialética com a realidade, o que se torna fundamental para apreender como os docentes significam a inclusão escolar e os movimentos de transformação no Ensino Superior. Em suma, as significações rompem com dicotomias e revelam a articulação entre as construções históricas e culturais (significado) e as vivências e subjetividades de cada indivíduo (sentido).

Imersa nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa na modalidade Pesquisa-Trans-Formação surge como uma estratégia para promover processos de inclusão escolar. Essa abordagem envolve os docentes na dialética pesquisar-formar-transformar (Magalhães, 2021). Dentro dessa metodologia, a inclusão escolar no Ensino Superior é compreendida como um processo dinâmico, mediado pelas relações sociais e pela cultura acadêmica, e determinada pelas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes.

Estudos como (Santos, 2003; Mantoan, 2006) têm enfatizado a importância de compreender as atitudes dos professores frente à inclusão, bem como os benefícios que ela pode trazer não apenas para os estudantes com deficiência, mas para toda a comunidade acadêmica.

Contudo, a formação docente para o Ensino Superior ainda apresenta diversas lacunas e indefinições, sobretudo no que se refere às competências pedagógicas exigidas para a construção de uma prática inclusiva. Nesse sentido, Morosini (2000, p. 21) observa que “a formação do docente para atuar no Ensino Superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação”.

Muitas pesquisas colaborativas e participativas que são desenvolvidas há algumas décadas no mundo acadêmico, notadamente na área de humanidades, já vêm despontando na promoção de mudanças substantivas na perspectiva da emancipação política, como estratégia

promissora para fomentar práticas inclusivas. A proposta de Pesquisa-Trans-Formação, desenvolvida pelas pesquisadoras Wanda Aguiar e Luciana Magalhães, do grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade da PUC-SP (Aguiar e Magalhães, 2021; 2023), apresenta uma abordagem teórico-metodológica que possibilita atuar na realidade dessa dimensão política, mas indo além desses limites tradicionais ao articular a produção de conhecimento[1] com processos de formação e práticas voltadas à transformação social, na perspectiva da emancipação humana.

Essa metodologia distingue-se por combinar variegadas estratégias de produção de conhecimento, estabelecendo uma conexão estreita entre os processos de pesquisa e de formação.

Um aspecto fundamental dessa metodologia é o envolvimento ativo e consciente dos participantes — neste caso, os professores — que se tornam coautores do percurso investigativo. Essa participação favorece a construção conjunta de saberes e contribui para a transformação das práticas pedagógicas.

O propósito central da Pesquisa-Trans-Formação é promover experiências formativas que gerem novos conhecimentos voltados à transformação de realidades sociais, no primeiro momento, no microcosmo do chão da escola, específicas da dimensão da emancipação política. Vale destacar que essas mudanças têm pretensão de construir mudanças globais, mas consistem em intervenções pontuais, cuidadosamente planejadas para determinar reflexões no intuito de provocar transformações significativas no contexto em que a pesquisa é realizada. Nessa perspectiva, Magalhães e Aguiar (2023, p. 3) destacam que:

> Provocar, aqui, é mais do que instigar, atiçar, desafiar. A provocação, como princípio didático-pedagógico e teórico-metodológico da Pesquisa-Trans-Formação, traz em sua significação histórica o ato de evocar, um chamamento para o agir revolucionário em um movimento congruente ao pró-evocar (Magalhães e Aguiar, 2023, p. 3).

Dessa forma, compreender as significações atribuídas pelos professores ao processo de inclusão escolar no Ensino Superior possibilita identificar os desafios enfrentados e,

[1] A produção de conhecimento a partir da obtenção de informações subsidiadas pelas significações expressas pelas sujeitas deste estudo, ancora-se na perspectiva gnosiológica de Paulo Freire, segundo a qual conhecer não se reduz à transmissão ou descrição de informações, tampouco limita-se especificamente na epistemologia, parte da gnosiologia restrita às condições e validade do conhecimento científico. Ao contrário, permite abarcar o conhecimento humano ampliado para além dos limites da epistemologia, respeitando o processo histórico, crítico e coletivo, produzido na práxis, por meio de processos dialógicos de inter-relações e do compromisso ético-político com a transformação da realidade (Freire, 1987; 1996). Nessa perspectiva, a Pesquisa-Trans-Formação articula pesquisa, formação e prática social, caracterizando-se como um procedimento teórico-metodológico de obtenção de informações e produção de conhecimento, na perspectiva da emancipação humana, da transformação social.

também, as oportunidades, permitindo a proposição de caminhos concretos para a construção de processos educativos mais equitativos.

Nessa medida, esta pesquisa visa, portanto, contribuir para o aprofundamento das discussões teóricas e práticas – dialeticamente imbricadas na práxis, inter-relação teoria-prática revolucionária (Magalhães, 2021, 2022, 2023, 2024) – sobre o processo de inclusão na universidade, necessariamente articulando a escuta docente, o embasamento teórico-metodológico e a intencionalidade formativa e militante da pesquisa.

1.1 Relevância do estudo/justificativa

Este estudo, que aborda os processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com ênfase nas significações docentes, reveste-se de grande relevância para a Universidade de Taubaté (Unitau). Essa importância é impulsionada por uma demanda da Pró-reitoria Estudantil, que busca compreender o andamento e a efetividade dos processos de inclusão atualmente em vigor na instituição. No contexto das comemorações de seu cinquentenário, a Unitau reafirma seu compromisso contínuo com a promoção da inclusão e da acessibilidade em seu ambiente acadêmico, evidenciando sua dedicação em oferecer uma educação cada vez mais inclusiva para todos os estudantes.

Esse compromisso resultou de uma diligência por meios exequíveis para possibilitar o desenvolvimento do processo de inclusão das diferenças na universidade, processo este que se inicia na inscrição para o vestibular e se pretende ser continuado ao longo da permanência dos estudantes em seus cursos. Hoje, esta intenção está materializada por intermédio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN), que tem implementado diversas estratégias para possibilitar a inclusão efetiva de estudantes.

Essa perspectiva se alinha diretamente com o 10º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU, que visa "empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra". A ODS 10 também busca "garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito".

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência representa um grande desafio para os professores. Para os docentes, este estudo pode auxiliar na reflexão acerca de suas

próprias práticas e convicções, bem como na busca por estratégias mais significativas para a promoção da inclusão.

À medida que adquirimos mais conhecimento sobre determinado fato ou assunto, por intermédio da construção e desenvolvimento de saberes obtidos sob mediação de experiências, aprendizagens e inter-relação com o mundo, aumenta nossa sensação de segurança diante dos fenômenos que desejamos, precisamos compreender. O novo, por sua vez, gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização e adaptação. É comum sermos resistentes a elementos que nos desestabilizam. Nesse contexto, as ideias inclusivas provocaram considerável instabilidade e resistência (Minetto, 2008, p. 17).

Neste contexto, surge a indagação: de que maneira assegurar a preparação dos docentes para lidar com a heterogeneidade dos discentes em uma sala de aula inclusiva no ambiente universitário? A resposta a esse questionamento não pode ser simplória e engloba diversas dimensões, tais como políticas educacionais, aquisição de conhecimento, aprimoramento de competências específicas e a instituição de um ambiente acadêmico propício à promoção da inclusão.

Diante dessa problemática, o Ministério da Educação promulgou a Portaria nº 3.284 que define os padrões de acessibilidade para pessoas com deficiência, a fim de:

> [...] instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Esta portaria determina adaptações arquitetônicas, adequações no currículo, oportunidades de uso de objetos e sistemas que proporcionem às pessoas com deficiências melhores condições de acesso e permanência nos cursos universitários (Brasil, 2003).

O foco dos cursos de Pedagogia justifica-se por serem eles a fonte de formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Visto que esta pesquisa está sendo desenvolvida nas dimensões de um Mestrado Profissional, a intenção é investigar e fomentar processos que promovam transformações significativas na Educação Básica.

A qualidade da Educação Especial-Inclusiva nesse nível de ensino depende diretamente da formação inicial oferecida no Ensino Superior. Assim, ao investigar as significações dos docentes universitários sobre a inclusão, se pretendeu examinar as origens das práticas educativas que poderão ser reproduzidas, ressignificadas ou transformadas nas salas de aula da Educação Básica. Os futuros pedagogos internalizarão — ou não — os princípios inclusivos a partir das experiências formativas vivenciadas durante a graduação.

O art. 4º que aborda as obrigações do Estado no que diz respeito à promoção da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996**.**

A inclusão escolar no Ensino Superior, assim como nos demais níveis de ensino, tem sido um tema de extrema relevância na educação Brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Os artigos 58 a 60 da LDB estabelecem fundamentos importantes para a promoção da educação especial e da inclusão escolar no país. Embora a LDB tenha sido promulgada anteriormente à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Os princípios dessa Agenda dialogam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e o ODS 10, que propõe a redução das desigualdades. Dessa forma, a legislação educacional Brasileira antecipa e reforça o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Apreende-se, portanto, que a justificativa para a escolha do tema está relacionada ao contexto educacional atual, em que tem ocorrido um aumento significativo na presença de estudantes com deficiência nas universidades.

Dessa forma, uma pesquisa sobre processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com foco nas significações docentes, justifica-se diante da atual conjuntura, revestindo-se, portanto, de suma relevância.

Com efeito, tal investigação tem potencial epistemológico evidente, tanto para contribuir para o avanço do conhecimento nessa área com a organização de uma gama de informações importantes, como fornecendo subsídios valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais significativas.

Esta investigação pode trazer contribuições importantes para a ampliação de novas perspectivas de investigação para os pesquisadores da área. Ao compreender as significações docentes sobre os processos de inclusão no Ensino Superior, será possível identificar lacunas, desafios e oportunidades que permeiam essa temática.

Essa compreensão aprofundada poderá subsidiar a implementação de ações e estratégias para promover uma educação que seja mais inclusiva, em que mais estudantes tenham acesso a oportunidades de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

A inclusão escolar é um direito fundamental e deve ser entendida como um princípio orientador fundamental para a educação na luta política por mudanças profundas – mas sempre na perspectiva da transformação social, da emancipação humana – possibilitando acesso,

acessibilidade, permanência com qualidade, levando-se em consideração todas as diferenças e necessidades específicas de cada sujeito.

1.2 Delimitação do estudo

Este estudo se concentrou no contexto do Ensino Superior, explorando os processos de inclusão escolar e as significações dos docentes sobre esse tema. As participantes desta pesquisa foram duas professoras do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Conforme consta em seu site (www.unitau.br), a UNITAU é uma instituição com mais de seis décadas de experiência no Ensino Superior e meio século como universidade, a Universidade de Taubaté formou mais de 100 mil estudantes, os quais estão atuando no mercado de trabalho em diferentes níveis: regional, nacional e internacional.

Atualmente, a universidade atende cerca de 10 mil alunos, reafirmando seu compromisso com o ensino de qualidade respaldado por um corpo docente qualificado e uma infraestrutura abrangente, incluindo 99 laboratórios, uma biblioteca com mais de 240 mil exemplares e 53 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas.

Essas características tornam a Universidade de Taubaté um ambiente ideal para a realização da pesquisa sobre inclusão escolar e as significações dos professores. A UNITAU é uma Instituição Municipal de Ensino Superior, organizada como uma autarquia educacional de regime especial.

Diante desse cenário, a investigação realizada neste contexto revela-se particularmente significativa, pois permite compreender de forma aprofundada como se configuram as práticas inclusivas no Ensino Superior, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e sensíveis à diversidade.

1.3 Problema

Este estudo tem como objetivo responder à seguinte pergunta que expressa o problema de pesquisa: quais são as significações produzidas pelos professores sobre o processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté? A inclusão escolar é uma conquista importante na área educacional, especialmente no desafiador cenário universitário, conhecido por ser um local de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Contudo, as dificuldades e consequências dos processos de inclusão nesse nível de educação exigem um exame cuidadoso e profundo.

É importante conhecer as significações, atitudes e interpretações que os professores têm sobre a Educação Especial-Inclusiva no Ensino Superior.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar as significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar a presença e a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão como suporte às ações docentes e institucionais inclusivas no Ensino Superior;
- Compreender as práticas de acolhimento e afetividade que contribuem para a formação de vínculos afetivos entre educadores e estudantes na perspectiva de um ambiente inclusivo no Ensino Superior;
- Identificar as dificuldades e barreiras que impactam o cotidiano de sala de aula do Ensino Superior na perspectiva inclusiva;
- Realizar um relatório destinado ao NAIN contendo aspectos da conjuntura atual a partir das informações obtidas na pesquisa e proposições colaborativas embasadas nas falas das participantes.

1.5 Organização da pesquisa

A estrutura desta dissertação é composta pelas seguintes seções: Resumo, Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Apresentação e Análise das Informações Obtidas, Análise dos Núcleos de Significação, Construção colaborativa de proposições, Análise Internúcleos, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

Introdução: Esta seção é subdividida em seis subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, e Organização da pesquisa. A introdução fornece uma visão geral da pesquisa, incluindo o problema que o estudo busca abordar, os objetivos definidos, a delimitação, a relevância e justificativa do estudo, bem como a organização do trabalho.

Revisão de Literatura: Esta seção apresenta um panorama das pesquisas recentes e dos conceitos relacionados ao tema desta dissertação. A revisão de literatura foi subdividida em dez subseções, que correspondem aos tópicos teóricos do Capítulo 2: Panorama das Pesquisas*;* Pesquisas sobre os Autores que publicaram nos últimos 5 anos; Referências utilizadas como apoio teórico-metodológico*;* Fundamentação das Normativas Legais*;* Conceituação da Deficiência: um olhar sócio-histórico e suas implicações*;* Conceituação da Inclusão Escolar*;* A Psicologia Sócio-histórica como Base Teórica-metodológica para a Inclusão no Ensino Superior**;** Desafios e barreiras à inclusão escolar; A Desconstrução do Capacitismo no Contexto Universitário, Acolhimento e afetividade como princípios norteadores no Ensino Superior e Formação docente para a inclusão: rupturas, resistências e práticas reflexivas.

Metodologia: Esta seção está subdividida em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a Produção de Informações e Procedimentos para a Análise de Informações/Dados. A metodologia descreve em detalhes como o estudo foi conduzido, incluindo informações sobre as participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos de prospecção e os métodos de análise das informações produzidas.

Análise das Significações Docentes: Esta seção aprofunda a análise das informações em relação às participantes da pesquisa, aos pré-indicadores e aos Núcleos de Significação.

Construção Colaborativa de Proposições Inclusivas no Ensino Superior: elaboração de propostas na perspectiva do processo de inclusão.

Análise Internúcleos à Guisa de Considerações Finais: Esta seção imbrica dialeticamente as análises intranúcleos, em um movimento de síntese, à guisa de considerações finais (ainda que estas sejam provisórias).

Referências: Esta seção apresentou toda a bibliografia utilizada na dissertação, a relação completa de todas as fontes que foram citadas no corpo do trabalho.

Apêndices e Anexos: Esta seção inclui, respectivamente, os instrumentos de pesquisa elaborados pela pesquisadora e os produzidos pela Universidade de Taubaté e/ou outros.

A intencionalidade é a de que a estrutura acima delineada para a pesquisa esteja clara, consentânea, e seja útil para uma visão abrangente do trabalho proposto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentadas as pesquisas correlatas à temática abordada, bem como a revisão de literatura para aprofundar e validar a pesquisa. O referencial teórico-metodológico deste estudo é fundamentado na Psicologia Sócio-histórica, que oferece uma compreensão profunda dos processos de significação e do papel determinante do contexto social na prática educativa. Este marco teórico será essencial para compreender e analisar as concepções e entendimentos dos professores do Ensino Superior em relação à inclusão escolar.

2.1 Panorama das pesquisas

Esta seção tem como objetivo traçar um panorama das produções acadêmicas sobre a inclusão escolar no Ensino Superior, com especial atenção às significações docentes. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscamos identificar e analisar os principais estudos, teorias e debates que permeiam essa temática. O levantamento abrange um recorte temporal que não se limita apenas aos anos mais recentes, mas também inclui produções anteriores a 2019 que são fundamentais para a construção do arcabouço teórico-metodológico e para a compreensão da evolução do tema.

Essa abordagem permitirá contextualizar a presente investigação no cenário científico e identificar as lacunas de pesquisa que ela pretende preencher. Para iniciar este panorama, a primeira etapa de nossa revisão focou nas produções mais recentes, buscando captar o estado da arte do campo. A seguir, na subseção 2.1.1, nas "Pesquisas sobre os autores que publicaram nos últimos 5 anos" serão detalhados os achados mais recentes identificados nesta primeira etapa da revisão.

2.1.1 Autores que publicaram nos últimos 5 anos

Nesta subseção, a pesquisadora analisou artigos, dissertações e teses publicados entre 2019 e 2024, provenientes de repositórios como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca nesses repositórios ocorreu no mês de junho de 2024.

Os descritores utilizados nesta revisão de literatura foram "Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica" e "Inclusão + Ensino Superior". Esses termos foram selecionados

por sua relevância para a área de estudo e sua capacidade de abranger os principais aspectos relacionados ao tema proposto.

Foram estabelecidos critérios de seleção para identificar artigos e dissertações relevantes, com um recorte temporal de 2019 a 2024, com o objetivo de incluir materiais de análise mais atualizados para a pesquisa. A busca foi realizada em artigos, dissertações, revistas e livros, priorizando trabalhos que contivessem os descritores nos títulos. Um processo de filtragem foi aplicado durante a seleção inicial, utilizando critérios adicionais de triagem por título e assunto, para que pudessem ser selecionados os estudos mais relevantes e alinhados aos objetivos desta dissertação.

Para o descritor "Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica", a pesquisadora selecionou trabalhos com o objetivo de compreender os sentidos e significados docentes no contexto do Ensino Superior, especificamente em relação à inclusão escolar. Esses estudos foram fundamentais para a análise das significações (articulação dialética entre sentidos e significados) docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Já para o descritor "Inclusão + Ensino Superior", os estudos abordaram os aspectos relevantes desse tema, contribuindo para a compreensão dos processos de inclusão escolar no Ensino Superior. Além disso, essas pesquisas se dedicaram a identificar as barreiras e estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência. Essa abordagem foi considerada crucial para promover um ambiente acadêmico mais acessível, fornecendo informações valiosas sobre as práticas inclusivas com potencial para serem desenvolvidas.

Após a busca inicial, os títulos e resumos dos documentos selecionados foram avaliados de acordo com os critérios dos descritores. Os estudos que cumpriram esses critérios foram selecionados para uma primeira leitura e analisados segundo os conteúdos relacionados à temática da revisão.

Em seguida, esses estudos foram organizados e sintetizados de acordo com os principais temas e achados relacionados aos processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com foco na apreensão das significações docentes.

Informações relevantes, como autores, ano de publicação, foram registradas para facilitar a análise e comparação dos estudos.

Abaixo, nas Tabelas 1, 2 e 3, estão apresentados os resultados obtidos nos repositórios pesquisados:

Tabela 1 – Panorama de pesquisas: Capes Periódicos

Descritores	Todos os Campos	Por Título	Por Assunto
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica	441	3	0
Inclusão + Ensino Superior	1688	456	456

Fonte: Informações obtidas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

Tabela 2 – Panorama de pesquisas: BDTD

Descritores	Todos os Campos	Por Título	Por Assunto
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica	45	0	0
Inclusão + Ensino Superior	2539	84	185

Fonte: Informações obtidas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

Tabela 3 – Panorama de pesquisas: MPE-Unitau

Descritores	Todos os Campos	Por Título	Por assunto
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica	9	2	2
Inclusão + Ensino Superior	1	0	0

Fonte: Informações obtidas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

A revisão da literatura foi conduzida considerando diferentes tipos de descritores. Para o descritor Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica, foram selecionados trabalhos com o objetivo de compreender os sentidos e significados docentes no contexto do Ensino Superior, especificamente em relação à inclusão escolar. Esses estudos foram fundamentais para a análise das significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Já para o descritor Inclusão + Ensino Superior, os estudos escolhidos abordaram os aspectos relevantes desse tema, contribuindo para a compreensão dos processos de inclusão escolar no Ensino Superior. Além disso, esses estudos também se dedicaram a identificar as barreiras e estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência. Essa abordagem foi considerada crucial para promover um ambiente acadêmico mais acessível, fornecendo informações valiosas sobre as práticas inclusivas que podem ser implementadas.

Após a busca inicial, os títulos e resumos dos documentos selecionados foram avaliados de acordo com os critérios dos descritores. Os estudos que cumpriram os critérios foram selecionados para uma leitura e análise dos conteúdos relacionados à temática da revisão.

Em seguida, esses estudos foram organizados e sintetizados de acordo com os principais temas e achados relacionados aos processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com foco na apreensão das significações docentes. As informações relevantes, como autores, ano de publicação, tipo e referência foram registradas para facilitar a análise e comparação dos estudos.

No Quadro 1, a seguir, foram apontados os principais artigos e dissertações selecionados dos repositórios pesquisados para serem utilizados no estudo. São referências selecionadas dos repositórios Unitau, Capes Periódicos e BDTD.

Quadro 1 – Autores que publicaram nos últimos 5 anos

Descritor	Título	Ano	Autor	Tipo	Instituição
Inclusão + Ensino Superior	Inclusão e Ensino Superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural	2022	Elisabeth Rossetto e Jane Peruzo Iacono	Diss. Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Inclusão + Ensino Superior	Educação Especial e a Inclusão Escolar no Ensino Superior	2020	Érica Rodrigues	Artigo Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste Campus Marechal Rondon
Inclusão + Ensino Superior	A inclusão no Ensino Superior: uma reflexão	2019	Alboni, M. P. Viera e Thatyanne G. Nascimento	Artigo Capes	Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Professora.
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica.	Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão	2019	Silva, Iara Susi Maria	Diss. BTDT	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica.	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação	2021	Magalhães, Luciana de Oliveira Rocha	Tese BTDT	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Significações Docentes + Psicologia Sóciohistórica	Núcleos de Significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo	2021	Aguiar, W. M. J. de; Aranha, E. M. G.;Soares, J. R.	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

No texto abaixo, destacamos as contribuições das pesquisas encontradas que fazem parte do estudo realizado. No descritor Inclusão + Ensino Superior, a pesquisadora selecionou os trabalhos:

Rossetto e Iacono, na dissertação disponível no banco de dissertações da Capes periódicos, abordam a discussão que se concentra principalmente no processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Esse trabalho contribui para ampliar a compreensão sobre a importância de considerar a inclusão como um processo integral. Elas ressaltam que:

> Destacamos que a inclusão no Ensino Superior, para além do acesso do aluno, deve se pautar pelo respeito às diferenças e encontrar formas adequadas para a realização do processo ensino aprendizagem, considerando a igualdade de oportunidades de todos, com permanência e com aproveitamento, especialmente no âmbito pedagógico (Rossetto e Iacono, 2022, p. 140).

Essa concepção sublinha a importância de tratar a inclusão no Ensino Superior não apenas como uma questão de acesso físico, mas como um processo integral que visa garantir a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças dos estudantes com deficiência. Ela destaca a necessidade de considerar os aspectos pedagógicos e de identificar estratégias apropriadas para promover o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Destaca-se também que, apesar dos avanços no acesso à educação básica, incluindo o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, especialmente nas escolas comuns, ainda há muito a se avançar no nível do Ensino Superior.

No artigo intitulado "Educação Especial e Inclusão Escolar no Ensino Superior", Rodrigues ressalta que a inclusão no âmbito do Ensino Superior transcende a mera admissão de discentes com deficiência. A autora enfatiza a importância de garantir que esses estudantes tenham acesso à educação de qualidade, respaldada pelo suporte apropriado e pelo devido respeito à diversidade.

O trabalho destaca que o processo de inclusão no Ensino Superior exige um compromisso contínuo por parte das instituições de ensino, com o objetivo de criar um ambiente acadêmico inclusivo.

Esse compromisso envolve a implementação de políticas, práticas e recursos que permitam a participação dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades e desenvolvimento integral.

Além disso, ela destaca a importância de disponibilizar o suporte adequado aos estudantes com deficiência, o que engloba recursos pedagógicos, tecnológicos e de

acessibilidade. Adicionalmente, destaca-se a relevância de promover a formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais envolvidos, coadjuvando sua capacitação para lidar de maneira efetiva com a diversidade presente nas salas de aula do Ensino Superior.

Por outro lado, Vieira e Nascimento (2019) discutem, em seu estudo, o crescente ingresso de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Elas destacam a urgência de refletir sobre a educação inclusiva diante desse cenário. O artigo aborda os desafios enfrentados no Ensino Superior nesse contexto, incluindo aspectos como os objetivos das instituições, a formação pedagógica dos docentes e as práticas educativas. A preocupação em possibilitar que todos tenham acesso ao Ensino Superior demonstra a importância atribuída a essa etapa da educação.

No descritor “Psicologia Sócio-histórica e Significação”, a autora Magalhães, na tese “Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa Transformação" (2021), foca na importância da pesquisa, como mediação para os processos de inclusão e transformação social, trazendo como centralidade a relação dialética entre o pesquisar-formar-transformar.

A autora destaca que os processos inclusivos têm se dado de forma precarizada, evidenciando o necessário debate sobre a dialética inclusão-exclusão. Portanto, é indispensável a participação das pessoas com deficiência, seus familiares e organizações de defesa dos direitos desse segmento. Na escola, destaca a necessidade de processos de auto-organização docente para a criação de microcosmos inclusivos. A diversidade é fundamental para a emancipação humana, tornando crucial a continuidade das práticas inclusivas, sem acreditar que o assistencialismo é a solução para a inclusão. A luta pela inclusão é social requer a busca por novos caminhos e formas diferentes de inclusão escolar.

Silva (2019), por sua vez, contribuiu com uma pesquisa embasada na Psicologia Sócio-histórica, pretendendo compreender as significações da atuação de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) na rede de ensino de São Paulo. O objetivo do estudo foi analisar as significações dessa profissional sobre seu trabalho formativo e suas experiências em relação às demandas da educação inclusiva.

Esse trabalho converge com os resultados de outras pesquisas na área, que destacam a importância da inclusão como um processo contínuo de transformação e a valorização da diversidade como um pilar fundamental para uma educação humanizada.

Ao investigar as significações do PAAI, o estudo de Silva (2019) buscou contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma sociedade mais diversa e justa. Essa abordagem alinha-se com a perspectiva de que a inclusão escolar é

um direito de todos e um princípio essencial para a promoção da cidadania. As contribuições dos autores contemporâneos desempenham um papel fundamental na compreensão das atuais práticas e teorias de inclusão no Ensino Superior, fornecendo perspectivas sobre políticas inclusivas e vivências acadêmicas, ao mesmo tempo em que auxiliam na identificação de lacunas e avanços nas estratégias de inclusão.

No artigo *"Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo",* Aguiar, Aranha e Soares (2021) apresentam a metodologia dos Núcleos de Significação (NS)**,** fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de apreender a dimensão subjetiva da realidade a partir de significações produzidas em grupos. O procedimento envolve etapas de leitura do material transcrito, identificação de pré-indicadores, agrupamento em indicadores, constituição dos NS e, por fim, a Análise Internúcleos, que articula os resultados obtidos.

Aplicada em uma pesquisa de doutorado com equipes gestoras de três escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, a metodologia evidenciou a centralidade do diretor na concretização do projeto pedagógico, o peso da burocracia em detrimento da dimensão pedagógica e a preocupação das gestoras com a falta de professores, situação que gera sobrecarga e esgotamento. Destaca-se, ainda, a relevância da formação contínua de professores e da parceria com universidades por meio de projetos de pesquisa e extensão.

O estudo reafirma a pertinência dos Núcleos de Significação como ferramenta metodológica para apreender a dialética objetividade-subjetividade e compreender a complexidade da gestão escolar na realidade educacional brasileira.

O próximo passo consiste em apresentar o embasamento teórico necessário, adotando uma abordagem sócio-histórica. A análise das informações prospectadas possibilitará a compreensão das significações atribuídas pelos professores ao processo de inclusão. Essa abordagem será detalhada na subseção abaixo.

2.1.2 Referências utilizadas como apoio teórico-metodológico

Esta pesquisa investiga as significações dos professores sobre a inclusão no Ensino Superior. Para isso, foram utilizados autores que, numa perspectiva sócio-histórica, documentam a evolução da inclusão ao longo dos anos, abrangendo o período de 1930 a 2020. Com base em um referencial teórico robusto, que inclui autores bastante prestigiados como Vigotski e Freire , está sendo realizada uma análise das informações prospectadas para permitir compreender as significações das docentes sobre o processo de inclusão no Ensino Superior. A

seguir, o Quadro 2 apresenta as bases teóricas identificadas recorrentemente, que também foram utilizadas na construção desta pesquisa.

Quadro 2 – Principais referências utilizadas como apoio teórico-metodológico

Título	Ano	Autor	Tipo	Instituição
A construção do pensamento e da linguagem.	2001	Vigotski, L. S.	Livro	São Paulo: Martins Fontes,
Psicologia pedagógica	2004	Vigotski, L. S.	Livro	São Paulo: Martins Fontes.
Pedagogia do Oprimido.	1987	Freire, P.	Livro	ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	1996	Freire, P.	Livro	São Paulo: Paz e Terra,
Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?	2006	Mantoan, M. T. E	Livro	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema.	1997	Mantoan, M. T. E	Livro	Educação Memnon; SENAC,
Docência na educação superior	2006	Anastasiou, Léa das Graças Camargos	capítulo de livro	Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso?	2018	Cabral, Leonardo Santos Amâncio; Santos, Vivian; Mendes, Enicéia Gonçalves	Artigo	Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS
Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial	2019	Torres, Josiane Pereira; Mendes, Enicéia Gonçalves.		Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru,
Novas construções sociais de aprendizagens: inclusão em educação para quê?	2020.	Andrade, Patrícia Ferreira de; Damasceno, Allan Rocha	Artigo	Educ. foco, Juiz de Fora

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

A dissertação “Significações Docentes Acerca da Inclusão Escolar: Buscando Movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior”, investiga as significações dos professores sobre inclusão escolar com o objetivo de promover práticas mais inclusivas no

ambiente universitário. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de diversos autores, como Cabral, Santos e Mendes; Andrade e Damasceno; Anastasiou; Mantoan; Freire e Vigotski.

Nesse contexto teórico, Mantoan (1997, 2006) propõe estratégias para possibilitar, e ampliar, a participação dos alunos, Freire (1987, 1996) enfatiza a importância da autonomia e da ética na educação, e Vigotski (2001, 2004) analisa a relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Anastasiou (2006), em "Docência no Ensino Superior", discute os principais aspectos e desafios da docência universitária contemporânea, criticando a insuficiência da legislação brasileira, que prioriza mestrado e doutorado, mas negligencia a formação pedagógica específica. Essa lacuna leva os docentes a replicar métodos tradicionais de ensino focados em conteúdo e memorização, comprometendo uma formação mais abrangente.

O artigo de Cabral, Santos e Mendes, "Educação Especial na Educação Superior: Podemos Falar em Democratização do Acesso?", contribui com uma análise de dados censitários da Educação Superior brasileira para investigar a democratização do acesso para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os autores observam que a literatura científica sobre o tema é predominantemente restrita a universidades públicas federais e estaduais. A pesquisa aponta discrepâncias entre as sinopses estatísticas públicas do Inep e os microdados brutos do Censo da Educação Superior de 2016, revelando que apenas 0,4% das matrículas totais são do PAEE, com prevalência em IES privadas (63,3%). Além disso, destaca que a deficiência física é o critério de elegibilidade mais comum para o PAEE na Educação Superior (36,6%), diferentemente da Educação Básica, em que a deficiência intelectual predomina.

O relato de pesquisa de Torres e Mendes, contribui para esta pesquisa ao fornecer um embasamento teórico e empírico para as problemáticas da formação docente e das atitudes sociais em relação à inclusão. A precariedade na formação inicial de professores para lidar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular persiste como um problema significativo na literatura da área. A mera inclusão de disciplinas sobre Educação Especial nas licenciaturas não tem sido suficiente para preparar adequadamente os futuros docentes, podendo até mesmo perpetuar a distinção entre alunos capazes e alunos incapazes de serem incluídos. Consequentemente, professores recém-formados frequentemente se sentem despreparados para atuar com estudantes do PAEE, o que inviabiliza sua contribuição para uma escola inclusiva.

Nesse sentido, as atitudes sociais dos professores desempenham um papel crucial, sendo preditoras de suas ações em sala de aula. Professores com atitudes mais positivas em relação à inclusão tendem a utilizar mais estratégias inclusivas em suas práticas pedagógicas. No entanto,

pesquisas indicam que, apesar de muitos estudantes de licenciatura já demonstrarem atitudes favoráveis à inclusão, programas de formação, mesmo com duração considerável, nem sempre resultam em mudanças estatisticamente significativas nessas atitudes. Isso sugere que a transformação das percepções docentes sobre a inclusão é um processo complexo, que vai além da simples exposição a conteúdos teóricos.

Além da questão das atitudes, existem lacunas significativas na abordagem e no suporte à inclusão. A falta de uma política clara e sistematizada para a formação inicial de professores em Educação Especial é um ponto crítico. Embora temáticas como História, Políticas e Práticas Pedagógicas sejam comuns nos programas de formação, a prática pedagógica, em particular, mostrou maior potencial de engajamento qualitativo, mesmo sem diferenças estatísticas nas mudanças de atitude.

A ausência de contato direto com estudantes com deficiência durante a formação também pode ser um fator limitante para a mudança de atitudes. Soma-se a isso a precariedade do ambiente escolar e a falta de suporte humano e material, que afetam diretamente as atitudes dos professores e sua capacidade de implementar práticas inclusivas.

O texto de Andrade e Damasceno, "Novas Construções Sociais de Aprendizagens: Inclusão em Educação Para Quê?" questiona o propósito da educação, defendendo formações docentes na perspectiva da emancipação, visando a constituição de sujeitos autônomos. Conceitua a inclusão como uma ruptura do modelo totalitário da sociedade de classes, permitindo o convívio das diferenças no ambiente educativo e contrapondo-se à segregação. A Declaração de Salamanca (1994) é destacada como legitimadora desse movimento inclusivo.

O trabalho critica o anacronismo da escola atual, que ainda opera com um modelo do século XIX, desconsiderando a diversidade, e aborda o preconceito e a exclusão enraizados em questões psíquicas e sociais. Sugere a necessidade de "desconstruir saberes" para uma práxis escolar inclusiva. Fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, o artigo enfatiza a indissociabilidade entre práxis e conhecimento, reforçando que a reflexão crítica deve levar à ação transformadora. A autorreflexão é apresentada como condição para a emancipação e o abandono da ingenuidade (Freire, 1996). A inclusão é descrita como um "processo contínuo, sempre inacabado", alinhando-se à natureza da Pesquisa-Trans-Formação que busca aprimoramento contínuo.

Após apresentar o embasamento teórico sobre a inclusão escolar, o próximo tópico abordará a fundamentação teórica das normativas legais, que contextualizará as diretrizes e regulamentações que orientam a inclusão no Ensino Superior.

2.1.3 Fundamentação a partir das normativas legais

A legislação exerce um papel fundamental no direcionamento e na regulação de práticas e políticas em diversas áreas, inclusive no campo da pesquisa acadêmica. No contexto desta dissertação, a análise e compreensão das normativas legais são essenciais para fundamentar teoricamente as discussões, orientar as abordagens metodológicas e sustentar a interpretação das informações obtidas até o momento.

No âmbito do Ensino Superior, a legislação constitui um elemento central para a definição e a implementação de políticas e práticas inclusivas. Compreender essas normativas permite identificar as diretrizes, os limites legais, os direitos e as responsabilidades dos diversos atores envolvidos no processo educativo, sobretudo no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência.

Além disso, a análise crítica das normativas legais (Quadro 3) possibilita a identificação de lacunas e desafios na efetivação das políticas inclusivas. Esse exercício reflexivo contribui para a proposição de recomendações e ações voltadas à qualificação das práticas educacionais, promovendo o aprimoramento contínuo das estratégias de inclusão no Ensino Superior.

Quadro 3 – Fundamentação teórica das normativas legais

Legislação	Ano	Finalidade
Constituição Federal	1988	Atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**.** Salamanca: Unesco.	1994	A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a educação inclusiva e o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.
Brasília, Brasil. Brasil.	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/1996. Brasília, Brasil.
ONU**.** Organização das Nações Unidas	2006	*Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo.*
Decreto nº 6.949/2009,	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Resolução CNE/CEB Nº 4	2009	Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto no 7.611/2011	2011	Dispõe sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial e dá diretrizes para o atendimento educacional especializado.
Lei 13005/2014 - Plano nacional de educação (PNE)	2014	Prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial até 2024.
Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência	2015	Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência promove, através da inclusão social, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência.
Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024	2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Informações obtidas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

Compreender a base teórica que sustenta as normativas legais voltadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é um exercício imprescindível para o fortalecimento de práticas didático-pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Esse entendimento não se limita à mera análise de dispositivos legais, mas exige uma leitura crítica e sensível de um processo histórico construído à luz de reivindicações sociais, conquistas legislativas e mudanças culturais significativas impulsionadas pelos movimentos em prol dos direitos humanos e da dignidade da pessoa com deficiência.

A trajetória da inclusão educacional no Brasil e no mundo é perpassada por marcos normativos que consolidam a educação como um direito universal, inalienável e fundamentado na valorização das diferenças humanas.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas ao reconhecer, em seu texto, o direito ao atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, instituindo, de forma inédita, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa diretriz constitucional inaugura um compromisso mais claro e efetivo com a diversidade, ao mesmo tempo em que insere a equidade como princípio estruturante das políticas públicas educacionais.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, reforça a concepção de que todas as crianças e jovens - inclusive aqueles referidos no documento como portadores de “necessidades educacionais especiais” - devem ter assegurado o direito de

frequentar escolas regulares, desde que estas se comprometam a promover as adaptações necessárias para garantir a participação plena e efetiva.

O uso dessa terminologia reflete a linguagem da época, hoje revista por abordagens mais inclusivas que consideram a diversidade como um direito. Essa visão alinha-se aos fundamentos dos direitos humanos, estabelecendo a inclusão como diretriz ética e pedagógica das políticas educacionais contemporâneas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996**,** reafirma a educação especial como uma modalidade destinada ao atendimento de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo oferecida preferencialmente[2] na rede regular de ensino. O artigo 58 dessa legislação destaca:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Ainda nessa legislação, o artigo 4º do Título III reforça:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, constitui um marco jurídico e político fundamental no reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Diferente de abordagens anteriores, baseadas em modelos médicos ou assistencialistas, a Convenção adota uma perspectiva social da deficiência, compreendendo que os principais obstáculos à participação plena e igualitária dessas pessoas na sociedade estão nas barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais impostas pelo meio. Seu objetivo central é promover, proteger e

[2] A palavra "preferencialmente" foi utilizada aqui, em 1996, em concordância com o texto da Constituição Federal de 1988. Contudo, há que se tomar cuidado com essa palavra, pois pode acabar por justificar legalmente processos de exclusão, seja por uma avaliação precipitada, seja por afastar-se da perspectiva da Educação Especial-inclusiva.

assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, além de respeitar sua dignidade inerente.

Entre os princípios que orientam a Convenção estão o respeito pela dignidade e autonomia individual, a não discriminação, a participação e inclusão plenas na sociedade, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homens e mulheres e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência. A Convenção também estabelece deveres concretos aos Estados signatários, como a garantia do direito à educação inclusiva em todos os níveis, ao trabalho digno, ao acesso à justiça, à mobilidade pessoal e à acessibilidade em espaços físicos e virtuais.

A partir da orientação internacional estabelecida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, o ordenamento jurídico brasileiro passou a incorporar, de forma mais enfática, os princípios da inclusão como eixo central das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, especialmente no campo educacional.

Esse compromisso foi formalizado com a ratificação da Convenção pelo Brasil, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que lhe conferiu status de emenda constitucional, conforme o § 3º do artigo 5º da Constituição Federal. Esse marco jurídico reafirma a centralidade dos direitos humanos na formulação das políticas públicas nacionais, promovendo a igualdade de oportunidades, o combate à discriminação e a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, sociais e atitudinais. A Convenção consolida-se, assim, como um instrumento normativo essencial à construção de uma sociedade mais justa, acessível e igualitária, orientando ações educativas, legislativas e institucionais que visam romper com estruturas históricas, muitas vezes fossilizadas, de exclusão.

Ainda em 2009, dando sequência a esse processo de alinhamento com os princípios internacionais, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Essa resolução define o AEE como um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular, com a finalidade de oferecer suporte pedagógico às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, promovendo seu pleno desenvolvimento e participação no processo de ensino aprendizagem. Assim, as orientações reforçam a importância da formação docente, do uso de recursos pedagógicos acessíveis e da garantia da permanência e sucesso escolar dos alunos da Educação Especial. Tal normativa está em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca (1994) e com as recomendações da UNESCO, reafirmando o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Avançando nesse processo, o Decreto nº 7.611/2011 reafirma o direito das pessoas com deficiência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estabelece diretrizes para a oferta desse serviço, assegurando condições pedagógicas adequadas e financiamento específico. O texto do decreto determina que os estudantes atendidos pelo AEE devem ter sua matrícula contabilizada duplamente no FUNDEB, o que garante repasse adicional de recursos às escolas.

Essa medida busca ampliar o alcance e a qualidade da oferta educacional voltada a esse público, reforçando o papel do AEE como elemento essencial na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Assim, o Decreto nº 7.611/2011 contribui significativamente para o fortalecimento das políticas de inclusão educacional, promovendo a equidade e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar.

A instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005/2014 estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação Brasileira no período de 2014 a 2024. Entre as 20 metas estabelecidas, destaca-se a Meta 4, que propõe "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino".

Para alcançar esse objetivo, o plano prevê a formação continuada de professores, a ampliação da oferta do AEE nas escolas comuns e a adoção de medidas para assegurar a acessibilidade em todos os espaços e práticas escolares. O PNE, portanto, reforça a necessidade de investimentos consistentes e de políticas articuladas que garantam o direito à educação inclusiva com qualidade para todos.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Lei nº 13.146/2015, consolidou um marco jurídico essencial para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Essa legislação estabelece um conjunto abrangente de diretrizes que visam assegurar a inclusão plena, a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade humana, independentemente das características individuais. No campo educacional, a LBI reafirma o direito ao acesso à educação em todos os níveis de ensino, priorizando a construção de um sistema inclusivo, baseado na valorização da diversidade e na eliminação de barreiras. O Capítulo IV da LBI, ao tratar especificamente da educação, enfatiza:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

É importante destacar que a LBI ultrapassa os limites do setor educacional, impactando diversas dimensões da vida das pessoas com deficiência, como trabalho, saúde, cultura e acessibilidade urbana. Sua concepção ancora-se no modelo social da deficiência, que reconhece a responsabilidade coletiva no enfrentamento das barreiras sociais, físicas e atitudinais que limitam a plena participação desse grupo na sociedade. A seguir será aprofundada a conceituação da deficiência, oferecendo um olhar sócio-histórico e suas implicações para a compreensão da inclusão escolar.

2.2 Conceituação da deficiência: um olhar sócio-histórico e suas implicações[3]

A discussão sobre a concepção da deficiência é um ponto crucial para a compreensão da inclusão escolar, especialmente sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica. Historicamente, a sociedade percorreu diversas fases em suas práticas sociais, partindo da exclusão, passando pelo atendimento segregado em instituições, pela integração social e, mais recentemente, adotando a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Nesse percurso, a forma de entender a deficiência também se transformou, acompanhando as mudanças sociais e conceituais. “Nesta toada, a contradição existente entre deficiência e capacidade é produzida histórica e socialmente, e essa historicidade se expressa também na forma com que nomeamos pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade” (Magalhães, 2021).

Exemplo disso é que, inicialmente, a deficiência era frequentemente abordada por modelos médicos ou assistencialistas, focando na limitação individual.

Para melhor contextualizar essa evolução, é fundamental compreender as fases históricas dessa conceituação. Sassaki (1997, 2010) propõe uma periodização que divide historicamente a relação da sociedade com as pessoas com deficiência em quatro fases distintas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Esta periodização tem sido amplamente utilizada na literatura acadêmica para compreender as transformações sociais e conceituais relacionadas à deficiência.

Na Fase da Exclusão, que se estende da Idade Média até o século XIX, termos como "aleijado", "inválido", "monstruoso" e "amaldiçoado" eram comumente utilizados (Sassaki, 1997). Nesse período, pessoas com deficiência eram vistas como seres marcados por punição

[3] Conteúdo baseado nas aulas ministradas durante a monitoria sênior da disciplina "Linguagem, Desenvolvimento e Inclusão", no âmbito do Programa Institucional de Aprimoramento (PrIA) da Universidade de Taubaté, especificamente no slide "Acessibilidade para a Pessoa com Deficiência - Tecnologia Assistiva e Desenho Universal", de autoria da Professora Dra. Luciana Magalhães.

divina, pecado ou maldição, sendo frequentemente escondidas, abandonadas ou segregadas, com uma visão predominantemente religiosa e punitivista que as marginalizava da sociedade.

A transição para a Fase Médico-Curativa, que se deu no final do século XIX e início do século XX, trouxe consigo termos como "doente", "anormal", "incapaz", "retardado", "deficiente mental" e "paralítico" (Sassaki, 1997, 2010). Nesse estágio, o modelo médico predominava, tratando a deficiência como uma doença a ser corrigida, muitas vezes por meio de tratamentos invasivos ou institucionalização. O foco estava na patologia e na busca por uma "cura" ou "normalização", e os termos refletiam essa visão clínica e de déficit.

Posteriormente, entre as décadas de 1950 e 1980, emergiu a Fase da Reabilitação/Integração, com a adoção de termos como "deficiente", "excepcional", "portador de deficiência" e "portador de necessidades especiais (PNE)" (Sassaki, 1997, 2010).

Com o avanço da medicina e da psicologia, surgiu a ideia de reabilitar e integrar essas pessoas à sociedade. No entanto, o foco ainda permanecia em sua "limitação", e o termo "portador" implicava que a deficiência era algo que a pessoa carregava, e que poderia ser removido ou superado, ainda perpetuando a visão de que a deficiência era um atributo do indivíduo a ser "consertado" para se ajustar ao mundo.

Essa evolução não é meramente semântica, mas é determinada pelas transformações culturais e estruturais da sociedade em relação à deficiência, evidenciando como a palavra "portador de deficiência", por exemplo, embora representasse um avanço em relação a termos anteriores, ainda carregava a ideia de um defeito, da incapacidade, da falta de habilidades. Magalhães (2021) observa que essa resistência às mudanças terminológicas persiste ainda hoje:

> [...] prevaleceu a utilização da terminologia "o/a deficiente", mas percebi uma diminuição substantiva no uso de "especial". A insistência em utilização de nomenclaturas não recomendadas por estudiosos e militantes da área nos revela as determinações da nossa realidade. Ser "especial", "portadora", mostra o capacitismo que prevalece em quase todas as áreas da sociedade (Magalhães, 2021, p. 362).

Esta observação evidencia como as transformações conceituais enfrentam resistências práticas, revelando que a mudança de paradigma vai além da adoção de novas terminologias, exigindo uma transformação mais profunda nas concepções e práticas sociais.

Atualmente, vivemos o que se convencionou chamar de Fase da Inclusão, iniciada nas décadas de 1990 e ainda em consolidação. Essa etapa representa uma mudança paradigmática na forma de compreender a deficiência, especialmente com a adoção oficial do termo "Pessoa com Deficiência (PcD)", que valoriza o sujeito em sua totalidade, em vez de reduzi-lo à sua

limitação. Sobre essa concepção da deficiência como um fenômeno que transcende o puramente biológico, Mello (2012) esclarece que:

> [...] concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/ reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais (Mello, 2012, p. 636).

A promulgação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional, e a posterior sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), consolidaram essa compreensão sob a perspectiva dos direitos humanos. A complexidade dessa evolução terminológica e sua relação com a luta social é destacada por Magalhães (2022), da seguinte forma:

> A palavra carrega a contradição expressa socialmente, carrega as diferentes formas de discriminação a que foi exposto esse segmento da população. Doente, inválido, defeituoso, incapaz, excepcional; nomes pejorativos como aleijado, retardado, débil, etc., conviveram e convivem com nomes que, num outro extremo, tentam disfarçar a deficiência, como pessoa especial, com necessidades especiais, portadora de deficiência. Chegar hoje à denominação Pessoa com Deficiência - temos que admitir e enfatizar sempre - é fruto de muita luta por trazer à vista de toda gente essa causa, trazer à vista a deficiência como uma categoria, em movimento, em transformação, não como um objeto ou algo abjeto, uma doença passível de uma "almejada cura", ou uma tragédia pessoal, culpabilizante do sujeito e de sua família, como uma profecia ou penitência divina (Magalhães, 2022, p. 303).

Além disso, de acordo com o artigo 1º da Convenção:

> Pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, art. 1).

No mais, essa concepção é reafirmada no artigo 2º da LBI:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

Essa perspectiva rompe com os modelos biomédico e assistencialista, ao reconhecer que a deficiência não está localizada exclusivamente no indivíduo, mas emerge da inter-relação

entre suas condições e as barreiras impostas pelo meio social. Assim, a centralidade passa a ser a elaboração de políticas públicas e práticas educativas acessíveis, que promovam efetivamente a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

A deficiência, portanto, passa a ser compreendida a partir do modelo social, como resultado das interações entre o sujeito e um ambiente que não garante condições equitativas de participação. Isso implica uma mudança de foco: da limitação individual para a responsabilidade coletiva na remoção das barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e programáticas. Nessa direção, Magalhães (2021) enfatiza que:

> Pessoa com deficiência (PcD) implica, finalmente, que o foco é na pessoa. A limitação biológica é uma das marcas que constituem o sujeito, não a principal! Assim, nessa concepção partimos do conhecimento de cada pessoa para daí conhecer a deficiência e suas implicações biopsicossociais (Magalhães, 2021, p. 256).

Portanto, compreender a deficiência sob a ótica sócio-histórica implica reconhecer que ela é uma construção social e cultural, diretamente relacionada aos modos como a sociedade organiza seus espaços, práticas e relações. Trata-se de um processo contínuo de desnaturalização da exclusão, que exige a transformação das significações, políticas e práticas sociais em direção à equidade e justiça. A seguir, abordaremos a conceituação da inclusão escolar, aprofundando o entendimento desse processo e sua relevância para a construção de uma educação equitativa.

2.3 Conceituação da inclusão escolar

Ao discutir o conceito de inclusão escolar, é fundamental destacar como as contribuições de diferentes autores ampliam a compreensão desse processo, ressaltando a importância do respeito às singularidades e da promoção da igualdade de direitos como base para uma Educação Especial-Inclusiva. Em termos gerais, podemos descrever a inclusão como equivalente a "unir", que envolve o ato de "conectar/incluir", "introduzir/agregar" e "fazer parte/tornar parte integrante". Contudo, é essencial analisar as considerações de certos autores e pesquisadores sobre esse conceito, pois sua abordagem contribui para a construção de um entendimento mais abrangente.

Conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, "incluir" significa "compreender" (Houaiss, 2009). Essa definição enfatiza a necessidade de criar um ambiente que acolha a diversidade e valorize as diferenças de cada pessoa, como um princípio

fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. Segundo Xavier, Almeida e Valim (2023, p. 3), o conceito de “inclusão” tem sua raiz no latim *inclusio* e significa encerramento, prisão.

Conforme Bueno (2008), a “inclusão escolar” é descrita como uma proposta política em execução, com o intuito de integrar alunos que tradicionalmente foram excluídos do ambiente escolar. Por outro lado, a educação inclusiva, segundo o mesmo autor, representa um “objetivo político a ser alcançado” (Bueno, 2009, p. 49).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco importante na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Essa legislação, como vimos, introduz uma concepção mais ampla e inclusiva, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras sociais e estruturais que impedem a plena participação desses sujeitos na sociedade. Assim, ao adotar uma abordagem baseada nos direitos humanos, a lei reconhece que a deficiência não está apenas no indivíduo, mas também no ambiente que falha em oferecer acessibilidade, acolhimento e equidade. Nesse sentido, o artigo 2º da referida lei define:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Mantoan (2003) amplia essa conceituação ao afirmar que a “inclusão escolar” é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Segundo a autora, a inclusão vai além da mera integração física de estudantes com deficiência em salas regulares, pois demanda uma transformação na estrutura e na cultura escolar para acolher a diversidade humana em sua totalidade. Incluir significa "não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar" (Mantoan, 2003, p. 16).

Sassaki contribui para a conceituação da inclusão escolar definindo-a como:

> [...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Sassaki, 2007, p. 123).

O autor destaca que a inclusão escolar é parte de um processo maior de inclusão social, que exige transformações em múltiplos níveis: atitudinais, arquitetônicos, metodológicos, instrumentais e programáticos.

Carvalho (2004), por sua vez, define inclusão escolar como um processo que reconhece a diversidade humana e desenvolve estratégias para alcançar a educação de qualidade para todos. A autora enfatiza que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita apenas aos estudantes com deficiência, mas intenta alcançar todos os alunos que, por diferentes razões, enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação no ambiente escolar.

A conceituação da inclusão escolar, portanto, envolve a compreensão de que incluir significa garantir não apenas o acesso, mas principalmente a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

Em síntese, a inclusão escolar, enquanto conceito, representa um compromisso ético-político com a construção de uma educação democrática, que reconhece na diversidade humana não um obstáculo, mas uma riqueza para o processo educativo. Significa, como afirmam os teóricos da abordagem sócio-histórica, criar condições para que todos possam se desenvolver por meio das inter-relações sociais e da participação na cultura, dirimindo barreiras que historicamente produziram exclusão e segregação no âmbito educacional. A seguir será aprofundado como a Psicologia Sócio-histórica se estabelece como a base teórico-metodológica fundamental para a inclusão no Ensino Superior, articulando o desenvolvimento humano com as práticas inclusivas.

2.3.1 A importância dos núcleos de acessibilidade no Ensino Superior brasileiro

Os processos de inclusão de pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes no Ensino Superior brasileiro, principalmente devido à criação de políticas públicas que intencionam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes, diminuindo acentuadamente os altos índices de evasão escolar universitária que há pouco se verificava. Nesse movimento inclusivo, os núcleos de acessibilidade surgem como resposta das Instituições de Ensino Superior (IES) para atender essa demanda das PcD. Historicamente, segundo Souza (2010): “O termo acessibilidade se restringia *(apenas)* à remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de logradouros para pessoas com deficiência física e dificuldades locomotoras” (Souza, 2010, p. 131, grifo nosso).

O conceito evoluiu e foi incorporado às políticas educacionais conforme a inclusão ganhou destaque no país. O fortalecimento desses núcleos foi impulsionado pelo Programa de Acessibilidade na Educação Superior — Incluir, lançado pelo MEC em 2005, que busca promover políticas institucionais para o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência. Os editais de 2007 e 2008 definem os Núcleos de Acessibilidade como:

> [...] a constituição do espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade *(possibilitação de acesso face às múltiplas barreiras)* às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2008, p. 39, grifo nosso).

O Decreto nº 7.611/2011 estabeleceu que os núcleos "visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (Brasil, 2011, §2° do art. 5º).

Para Ciantelli e Leite (2016, p. 416), essas normativas demonstram, com efeito, a explicitada preocupação estatal em orientar as IES a promover o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior. As autoras destacam que essa perspectiva está no cerne do princípio de que: “A universidade deve assumir o seu papel de responsabilidade social, produzindo conhecimentos para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais” (Ciantelli e Leite, 2016, p. 416).

Rosa (2016) complementa que, apesar dos processos inclusivos estarem se multiplicando, ainda se: “Faz necessário desmantelar muitos obstáculos, combater o preconceito e medidas excludentes que dificultam o acesso e a permanência dessas pessoas nessa modalidade de ensino” (Rosa, 2016, p. 28).

O Decreto nº 11.793/2023, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Novo Viver Sem Limite, reforça o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da dignidade das pessoas com deficiência. Entre suas diretrizes, destaca-se o eixo dedicado ao combate ao “capacitismo”, sendo este o primeiro instrumento legal brasileiro na área de direitos humanos a empregar explicitamente o termo, marcando um avanço significativo no reconhecimento e enfrentamento dessa forma de discriminação.

Nessa conjuntura, (aqui, utilizando um exemplo nosso) a Universidade de Taubaté (UNITAU) conta com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN), que tem como objetivo

assegurar suporte a estudantes com necessidades educacionais específicas, intencionando a promoção de processos de inclusão com vistas a possibilitar o acesso aos processos acadêmicos da universidade.

A importância dos núcleos de acessibilidade no Ensino Superior é ampla e fundamental para a democratização da educação brasileira. Primeiramente, esses núcleos operacionalizam as políticas de inclusão, transformando marcos legais em ações concretas que visam permitir que estudantes com deficiência não apenas ingressem nas universidades, mas também permaneçam e tenham consentâneo aproveitamento acadêmico.

Os núcleos desempenham papel crucial na eliminação de múltiplas barreiras: pedagógicas, através de adaptações curriculares e metodológicas; arquitetônicas, promovendo acessibilidade física nos espaços universitários; atitudinais, combatendo preconceitos e promovendo mudanças culturais na comunidade acadêmica; comunicacionais e informacionais, envidando esforços para possibilitar que todos os estudantes tenham acesso às informações e recursos educacionais.

Além disso, esses espaços atuam como mediadores entre diferentes setores da universidade, articulando ações entre coordenações de curso, bibliotecas, laboratórios e demais serviços institucionais. Promovem a formação continuada de docentes e funcionários, sensibilizando a comunidade acadêmica para questões relacionadas à diversidade e inclusão. Os núcleos também desenvolvem e implementam tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e estratégias individualizadas de apoio.

O Programa Incluir e o Viver sem Limites fomentaram a criação e fortalecimento desses núcleos, subsidiando a participação de um segmento ainda pouco expressivo na realidade universitária. Portanto, os Núcleos de Acessibilidade consolidam-se como instâncias indispensáveis para permitir a efetividade das políticas inclusivas no Ensino Superior, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

2.3.2 A inclusão escolar no Ensino Superior

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior constitui-se em um processo fundamental que imprime esforços para assegurar a estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência e a participação, da forma mais completa possível, em cursos universitários, perseguindo a igualdade de condições com os demais estudantes. Essa modalidade de inclusão educacional representa, portanto, um

direito consolidado na legislação brasileira e uma necessidade social de possibilitar oportunidades equitativas no ambiente acadêmico. Este trabalho, quando se refere à inclusão escolar, trata especificamente da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 27, estabelece que: "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em diversos níveis", determinando especificamente no artigo 28, inciso XIII, o "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

Essa base legal reconhece que a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior vai além de uma questão de acesso, configurando-se como um direito fundamental à educação.

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior transcende o simples ingresso por meio de políticas de cotas, envolvendo a criação de condições institucionais que permitam aos estudantes com deficiência desenvolver completamente seu percurso acadêmico.

O artigo 30 da Lei nº 13.146/2015 estabelece medidas específicas que objetivam assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, como a "disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados", "dilatação de tempo conforme demanda do candidato com deficiência" e "critérios de avaliação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência".

Desta forma, a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior transforma a universidade em um espaço democrático que valoriza a diversidade, assegurando não apenas a presença física, mas a participação efetiva e o desenvolvimento completo das pessoas com deficiência no processo universitário de ensino e aprendizagem.

2.4 A Psicologia Sócio-histórica como base teórico-metodológica para o processo de inclusão no Ensino Superior

A inclusão universitária transcende a mera presença física de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior. A Psicologia Sócio-histórica fundamenta práticas inclusivas ao conceber o sujeito como ser histórico-social constituído por relações mediadas culturalmente. Nesta abordagem, a aprendizagem configura-se como processo social, o desenvolvimento ocorre dialeticamente, e a deficiência é compreendida como construção social, não meramente biológica. O desenvolvimento destes estudantes depende, portanto, das condições de mediação e compensação social oferecidas pelo ambiente educacional.

Esta compreensão amplia significativamente o debate sobre o direito à educação, revelando que garantir o acesso ao Ensino Superior não é suficiente se não houver condições reais de permanência. A trajetória acadêmica de estudantes com deficiência depende de suporte contínuo, envolvendo políticas públicas voltadas à moradia, alimentação, apoio pedagógico e psicossocial. Como ressaltam Guerreiro, Almeida e Silva Filho:

> As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao Ensino Superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no Ensino Superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Guerreiro, Almeida e Silva Filho, 2014, p. 32).

Diante dessa nova configuração no cenário educacional, torna-se imperativo repensar não apenas as condições de acesso, mas também as estruturas curriculares que viabilizam a efetiva participação desses estudantes. Nesse contexto, emerge a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas que ultrapasse a mera adaptação superficial de conteúdos, avançando para uma transformação profunda na concepção de aprendizagem.

A acessibilidade curricular, quando compreendida sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica, reconhece que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as múltiplas dimensões da vida dos estudantes: suas histórias, culturas, capacidades e necessidades específicas.

Inspirado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, o currículo deve ser planejado de forma a contemplar, desde sua concepção, a diversidade dos estudantes, possibilitando a criação de ambientes educativos acessíveis e equitativos para todos. Nessa perspectiva, Sassaki (2009) contribui ao destacar que a acessibilidade vai além das dimensões físicas, envolvendo também barreiras comunicacionais, metodológicas, atitudinais e tecnológicas que precisam ser minimizadas para possibilitar a participação de todos os estudantes, com e sem deficiência, como destaca o Sassaki:

> A falta de acessibilidade inclui todas as dificuldades encontradas por pessoas que possuem deficiências físicas, sensoriais e mentais, sendo acessibilidade compreendida como uma condição de possibilidade de transposição das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas para a efetiva participação das pessoas com deficiência nos vários âmbitos da vida social (Sassaki, 2003, p. 45).

Um aspecto crucial para a concretização da inclusão no Ensino Superior é a formação docente. Como apontam Poker, Valentim e Garla (2018), embora os professores universitários possuam sólida formação acadêmica, muitos ainda enfrentam lacunas significativas no que diz respeito à Educação Especial-Inclusiva.

A formação de professores, à luz da perspectiva sócio-histórica, deve ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano, que requer a apropriação crítica da realidade e o compromisso ético com a transformação das práticas educativas excludentes. Mantoan enfatiza que:

> A inclusão escolar implica mudança de paradigmas, de atitudes e de práticas. Não é possível manter as mesmas estruturas escolares excludentes e querer que a inclusão aconteça. A escola; e, por extensão, a universidade; precisa reconhecer a diversidade como princípio educativo e não como problema (Mantoan, 2006, p. 38).

A desmedicalização das dificuldades acadêmicas emerge como outro elemento fundamental para romper com a lógica que individualiza os problemas de aprendizagem. No contexto universitário, ainda é comum interpretar as dificuldades dos estudantes como transtornos pessoais, desconsiderando os fatores sociais, pedagógicos e culturais envolvidos.

Facci, Silva e Ribeiro observam que:

> O que se observa na relação entre educação, medicalização e fracasso escolar é que continua havendo um discurso medicalizante sobre o fracasso escolar, e não há um movimento que vá, efetivamente, às fontes que explicam o fracasso escolar da criança pobre: a estrutura da sociedade dividida em classes, que, além de não permitir acesso igualitário aos bens culturais e materiais, também carrega a marca do preconceito em relação a essa classe social (Facci, Silva e Ribeiro, 2012, p. 166).

A Psicologia Sócio-histórica, em seus fundamentos, propõe uma leitura crítica dessas dificuldades, compreendendo o estudante do Ensino Superior como sujeito em desenvolvimento, cujas capacidades se constroem no movimento dialético que contempla sua inter-relação com o meio.

O desafio que se deve enfrentar é o de criar ambientes educativos que acolham as diferenças sem reduzi-las a diagnósticos, valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo formativo.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), estabeleceu importantes diretrizes, definindo como objetivos garantir:

> Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b).

No entanto, a implementação dessas orientações e normativas legais por todas as instituições de ensino, incluindo as universidades, permanece um desafio. Trata-se de um processo que, por sua complexidade, demanda transformações graduais, contínuas e nem sempre céleres. Conforme acrescentam Moreira, Bolsanello e Seger (2011), a concretização de uma universidade inclusiva transcende a mera aplicação de regras:

> [...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (Moreira, Bolsanello e Seger, 2011, p. 141).

A partir desta perspectiva, a inclusão no Ensino Superior não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como uma via de transformação das práticas educativas, das relações de poder e das concepções de normalidade que ainda permeiam o ambiente universitário. Um processo educativo inclusivo requer o reconhecimento das múltiplas determinações que constituem os sujeitos, na intenção de romper com visões naturalizantes e homogeneizantes do desenvolvimento humano. Nesse esteio, bell hooks destaca que:

> A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração, que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (bell hooks, 2013, p. 273).

Conforme aponta Vigotski (2001), a inclusão deve possibilitar a apropriação do conhecimento por diferentes caminhos, valorizando as múltiplas formas de ser, aprender e se expressar. Esse entendimento, quando relacionado ao contexto do Ensino Superior, revela o potencial transformador da universidade como espaço de diversidade e produção crítica de conhecimento. A seção a seguir aprofundará os desafios e barreiras à inclusão escolar, elementos cruciais para a transformação das práticas educacionais.

2.5 Desafios e barreiras à inclusão escolar

> A sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas; não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (Sassaki, 2010, p. 16).

Com efeito, a inclusão escolar não está isenta de problemas e dificuldades. Nesse contexto, é fundamental compreender o conceito de barreiras, conforme definido no Art. 3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Segundo a referida norma, barreira:

> Compreende qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade, da mesma forma que desfrute, apreciação ou exercício dos seus direitos de acessibilidade, liberdade de locomoção e expressão, acesso à comunicação, acesso à informação, compreensão e trânsito seguro, entre outros (Brasil, 2015).

No âmbito educacional, ainda persistem muitas barreiras que dificultam a inclusão escolar, sendo a barreira atitudinal talvez a mais desafiadora. É essencial que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas por suas habilidades e potencialidades, em vez de serem definidas por suas limitações. A justificativa de que uma escola “não está preparada” não deve servir como motivo legítimo para manter estudantes com deficiência fora do ambiente educacional. Segundo Nuernberg (2018), as barreiras são obstáculos que têm em sua subjacência o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas por meio de sua alteração corporal, a qual, nesse escopo, é considerada desviante.

Essa abordagem de mediação e desenvolvimento de artefatos nos remete à noção de Vigotski (1997, p. 42) de que "o defeito não é apenas um defeito biológico, mas, principalmente, é um defeito social". A deficiência, segundo o autor, não está localizada apenas no indivíduo, mas em algum lugar entre o indivíduo e um ambiente que ou os exclui ou torna impossível para eles prosperarem. Quando uma escola alega não estar preparada, o que se revela é justamente o conflito entre as estruturas social e cultural da instituição e a presença de sujeitos que desafiam a homogeneização.

Essas barreiras se manifestam de diversas formas no ambiente escolar e dificultam a efetivação da inclusão. Carvalho (2000, p. 77) afirma que são inúmeras as barreiras existentes

para a adequada organização do atendimento educacional a pessoas com deficiência, destacando-se, entre elas, as de cunho atitudinal diante da diversidade.

Além das barreiras atitudinais, também estão presentes barreiras físicas e logísticas, como instalações não adaptadas ou com recursos insuficientes, bem como a falta de acessibilidade no currículo. Esta última implica a necessidade de transformar conteúdos, materiais didáticos, práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação, de modo que todos os alunos possam acessar o currículo conforme suas necessidades específicas, aprendendo no mesmo contexto e tendo acesso a um sistema educacional de qualidade; sejam eles cegos, surdos ou com deficiência intelectual, conforme explica Heredero:

> A acessibilidade curricular refere-se às modificações ou adaptações curriculares que facilitam o acesso ao currículo regular. Tais modificações não devem ser tão significativas que resultem em um currículo diferente, mas em um currículo aumentativo (Heredero, 2010, p. 198).

Desafios de comunicação são outra grande barreira para a adoção da inclusão escolar. Alunos com deficiência sensorial dispõem de poucas ou nenhuma ferramenta para facilitar o contato e acabam recorrentemente isolados e menos envolvidos. Intérpretes de língua de sinais para alunos surdos, Braille, ou materiais em formatos acessíveis para cegos e, até mesmo, comunicação não verbal para alunos com restrições de fala exemplificam a negligência com o direito fundamental à comunicação no ambiente escolar. Como bem expresso por Sassaki:

> As barreiras de comunicação são aquelas que resistem ou bloqueiam a comunicação interpessoal, escrita e virtual. Para removê-las, recursos, atividades e bens culturais devem ser tornados acessíveis em igualdade de condições com o restante, levando em consideração a linguagem e a comunicação da pessoa com deficiência (Sassaki, 2010, p. 67).

Essas barreiras na comunicação restringem ainda mais o acesso ao ensino nas áreas de conteúdo e têm implicações de longo alcance na linguagem social e no pertencimento à comunidade escolar.

As barreiras atitudinais, incluindo preconceito, discriminação, resistência à diversidade e baixas expectativas em relação aos estudantes com deficiência e seu desempenho acadêmico, ainda persistem no ambiente escolar. Manifesta-se em circunstâncias rotineiras, como, por exemplo, quando professores fazem perguntas menos exigentes para alunos com deficiência intelectual, convencidos de que eles não podem responder a questionamentos mais avançados, ou quando alunos sem deficiência excluem colegas com deficiência de atividades em grupo. Nesse sentido, as barreiras atitudinais devem ser compreendidas como condutas, ações ou

comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência:

> Barreiras atitudinais inerentes a ambientes escolares devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Além disso, essas atitudes nem sempre são percebidas ou intencionais. Como apontam Ribeiro, Simões e Paiva (2017), elas se manifestam por meio de posturas preconceituosas, muitas vezes naturalizadas, sustentadas por normas sociais implícitas em padrões culturais dominantes.

Outro desafio relevante se refere à formação e às práticas docentes. Muitos professores ainda não se sentem preparados para atuar de forma inclusiva, o que compromete a adoção de estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes. Como afirma Carvalho "a resistência à inclusão escolar adota como argumento que os educadores não estão preparados para trabalhar com a diversidade, especialmente para os estudantes que têm grandes diferenças no processo de aprendizagem" (Carvalho, 2014, p. 30).

Além das barreiras atitudinais e formativas, evidenciam-se as dificuldades de ordem organizacional e de gestão, como a escassez de recursos financeiros, técnicos e humanos, o que limita a execução concludente das políticas de inclusão. Essas barreiras, portanto, não atuam isoladamente; ao contrário, estão interligadas e se reforçam mutuamente. A ausência de investimentos, por exemplo, pode gerar instalações inadequadas (barreira física) e ausência de materiais pedagógicos acessíveis (barreira curricular). E há ainda as questões ligadas mais diretamente ao professor. Ele,

> [...] além de todas as dificuldades para exercer da melhor maneira possível, nas condições dadas, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, ainda sofreu e sofre atualmente pressões materiais e psicológicas de toda ordem: como resultado disso, um número muito grande de docentes passou a ter problemas emocionais, de moderados a graves, nesse período (Magalhães e Aguiar, 2021, p. 235-236).

Essas condições adversas evidenciam uma questão fundamental: as desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não resultam de suas limitações individuais, mas das barreiras sociais, históricas e culturais que restringem sua participação. Como destaca Pereira (2020), a inclusão exige mais do que orientações técnicas; demanda uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade e reconheça as necessidades singulares. Nesse cenário,

educadores e instituições devem atuar como mediadores sociais, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

Da mesma forma, a formação docente insuficiente pode reforçar atitudes discriminatórias baseadas no desconhecimento. As políticas educacionais públicas Brasileiras têm avançado em termos de proteção inclusiva no campo legislativo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Como observa Mantoan:

> A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2015, p. 45).

No entanto, ainda resta verificar se essas políticas poderão ser efetivamente implementadas, pois certamente enfrentam grandes desafios.

É importante explicitar que as desigualdades vividas por e pelas pessoas com deficiência não derivam exclusivamente da deficiência em si, mas dos contornos históricos e sociais que limitam sua participação e mantêm a privação e a exclusão. Essa perspectiva encontra-se em sintonia com o pensamento de Vigotski (1997, p. 42), que, como vimos, afirmava que “o defeito não é apenas um problema biológico; é, sobretudo, um problema social”. Para ele, uma condição só se transforma em deficiência quando entra em conflito com o meio, o que revela que a exclusão é produzida no social e não no biológico. Como reforça o mesmo autor (p. 67), “a anormalidade só se transforma em deficiência quando entra em conflito com o meio”.

Essa leitura desloca o foco da deficiência para a responsabilidade coletiva, revelando que a transformação da escola em um espaço inclusivo exige mais do que adaptações arquitetônicas ou curriculares: é necessário um movimento de reorganização cultural, ética e afetiva, uma perspectiva de escola comprometida com todos os sujeitos, voltada à promoção da humanidade e baseada em uma prática educacional aberta à diversidade e ao movimento, sem rigidez ou homogeneização.

Vigotski também acreditava na possibilidade de desenvolvimento por meio da cultura e da mediação, ao afirmar que "a superação de uma deficiência se dá quando a criança encontra na coletividade, na cultura e na linguagem os meios para seu pleno desenvolvimento" (Vigotski, 1997, p. 55).

Essa perspectiva transformadora confronta os próprios fundamentos da educação tradicional. Isso porque, além dos ajustes físicos e curriculares, uma inclusão genuína exige um

processo contínuo de reflexão crítica e reorientação das práticas pedagógicas, a fim de romper com modelos educacionais excludentes. Como escreve Freire, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (2018, p. 47).

Essa visão se aproxima da concepção vigotskiana de sujeito em constante desenvolvimento e construção histórica. Para uma compreensão mais aprofundada de um dos principais obstáculos atitudinais, a subseção a seguir se dedicará especificamente a reflexões críticas acerca da desconstrução do capacitismo no contexto universitário.

2.5.1 Capacitismo: barreiras atitudinais e preconceitos estruturais

Compreender o capacitismo como uma construção social permite deslocar o foco da deficiência do sujeito para os contextos que o marginalizam. As significações docentes evidenciam não apenas experiências individuais, mas também expressam marcas históricas de exclusão e padrões normativos que, por sua vez, são determinantes para o desenvolvimento de práticas e discursos na educação superior.

As barreiras atitudinais, nesse sentido, manifestam-se como desdobramentos de significações naturalizadas por meio de comportamentos cotidianos e resistências à diversidade. Enfrentá-las demanda uma reconfiguração ética, afetiva e pedagógica, comprometida com a construção de uma educação inclusiva, na qual a diferença seja reconhecida como potência e não como limitação. Para aprofundar a compreensão dessas barreiras, é crucial o entendimento sobre o capacitismo. Segundo o Dicionário Informal (2024), o capacitismo é:

> [...] a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência. Inclui, desta forma, tanto a opressão ativa e deliberada (insultos, considerações negativas, arquitetura inacessível) quanto a opressão passiva (como reservar às pessoas com deficiência tratamento de pena, caridade, inferioridade) (Dicionário Informal, 2024).

Essa definição é complementada por Xavier, Almeida e Valim (2023, p. 6), que afirmam que “o conceito de capacitismo parte da ideia de que as diferenças não tornam as pessoas com deficiência iguais em seus direitos, e sim inferiores e menos capazes do que as pessoas sem deficiência”.

Aprofundando essa perspectiva e explicando sua dimensão estrutural, Magalhães (2022) argumenta que o capacitismo se respalda na ideologia hegemônica, uma prática que desumaniza

e oprime pessoas com deficiência, baseando-se em padrões arbitrários de "normalidade" corporal e mental. Ele transforma a diferença em deficiência, e a deficiência em uma condição de inferioridade, resultando em exclusão e punição social**.** A autora detalha que:

> Capacitismo diz respeito a toda uma estruturação social que desvaloriza e marca de forma opressiva corpos que não se encaixam nessa corponormatividade, condição da "normalidade" humana. É nesse caminho que a deficiência sempre se torna associada à doença, a algo não desejável e repugnante: é o modelo médico que habita nosso pensamento, trazendo falsas noções de realidade, nos levando a associações desse tipo, considerando pessoas com deficiência inferiorizadas frente a uma idealização de integridade corporal. A pessoa com deficiência é avaliada, tipificada, classificada como pessoa a partir do espectro incapacitante da deficiência. No corpo reside a expectativa da normalização, imposição feita pelo fenômeno da corponormatividade. Um corpo que deve se locomover, se comunicar, raciocinar, produzir e se desenvolver dentro dos padrões socialmente valorizados, e, quando não o faz, as formas sociais de punição diretas ou indiretas são muitas (Magalhães, 2022, p. 304).

No contexto do Ensino Superior, o capacitismo manifesta-se por intermédio de múltiplas dimensões que se entrelaçam, incluindo o capacitismo institucional expresso em políticas e práticas excludentes, barreiras interpessoais nas relações entre estudantes, docentes e funcionários, uso de linguagens estigmatizantes e criação (e insistente manutenção) de espaços arquitetônicos inacessíveis.

Os impactos dessas manifestações são profundos, resultando em evasão escolar, baixo rendimento acadêmico, isolamento social e desenvolvimento de problemas de saúde mental, comprometendo significativamente a experiência educacional dos estudantes com deficiência.

O enfrentamento ao capacitismo no Ensino Superior requer estratégias coordenadas que incluem o desenvolvimento de políticas antidiscriminatórias, formação continuada da comunidade acadêmica, promoção do protagonismo e representatividade de pessoas com deficiência em espaços decisórios, além de mudanças curriculares e metodológicas que incorporem a diversidade humana como valor educativo fundamental para a construção de ambientes anticapacitistas.

Estratégias de aproximação da pós-graduação com a graduação, construindo possibilidades coletivas de auto-organização da formação docente, incentivando a relação do pesquisar-formar-transformar também devem ser sempre consideradas. A realização continuada de pesquisas na modalidade da Pesquisa-Trans-Formação pode contribuir com a criação de espaços de reflexão crítica, importantes a necessárias ressignificações acerca da inclusão.

Tendo o capacitismo sido desvelado como uma barreira central, é imperativo voltar o olhar para as soluções. Desse modo, a próxima seção focará nas possibilidades de acolhimento

e afetividade no Ensino Superior, elementos essenciais para a construção de um ambiente inclusivo.

2.6 Acolhimento e afetividade como princípios norteadores no Ensino Superior

A afetividade, segundo a teoria histórico-cultural, é uma dimensão inevitável do desenvolvimento humano que determina os processos de ensino-aprendizagem e nasce intrinsecamente junto à cognição.

O conceito de afetividade tem suas raízes no termo "afeto", derivado do latim *affectus*, que envolve ações ou atitudes voltadas ao cuidado e proteção. O afeto se manifesta quando alguém cuida ou demonstra preocupação por outra pessoa, recebendo como resposta uma reação positiva (Monteiro et al., 2014, p. 3007). A afetividade se expressa por meio dessas práticas de cuidado e proteção, criando um ambiente propício à convivência saudável e à aprendizagem.

Fernandes, Luft e Guimarães (1998) associam a afetividade à inclinação por outra pessoa, relacionando-a com sentimentos como simpatia e afeto, frequentemente tratados como sinônimos de emoção. Contudo, ao aprofundarmos a análise conceitual, percebe-se que, embora inter-relacionados, afetividade e emoção não são equivalentes. Ambos, no entanto, convergem para um objetivo comum: o bem-estar humano. A Psicanálise, por exemplo, entende a afetividade como a expressão de fenômenos psíquicos mediados por emoções e sentimentos, os quais podem estar associados ao prazer, dor, satisfação, insatisfação, alegria ou tristeza (Hartwig, 2012; Oliveira e Rego, 2003).

Nesse cenário, a emoção pode ser entendida como uma manifestação específica da afetividade, geralmente relacionada a estímulos internos ou externos, que geram respostas psicofisiológicas e comportamentais. Como afirma Damásio (2004), as emoções "são programas de ações complexas, automatizadas, que incluem tanto componentes mentais como físicos". Complementando essa perspectiva neurobiológica, Almeida aprofunda a compreensão das emoções ao descrevê-las como:

> Expressões corpóreas, visíveis, ativadas predominantemente pelo orgânico, são consideradas exteriorização da afetividade; são sistemas de atitudes, entendendo-se atitude como expressão da combinação do tônus (que é o nível de tensão muscular), com a intenção, é a predisposição para a ação; as emoções apresentam, portanto, características de expressividade, visibilidade e contagiosidade [...] as emoções são instrumentos de sociabilidade que reúnem os indivíduos entre si e nos ritos coletivos, fundem as relações individuais (Almeida, 2021, p. 55).

Ao articular essas compreensões, percebe-se que a afetividade, da qual as emoções são parte constitutiva, ultrapassa o domínio biológico e adentra o campo das relações humanas.

Figueiredo e Leite ampliam essa visão ao afirmar que:

> A afetividade engloba as emoções, de origem biológica, os sentimentos, de base psicológica, além da paixão, que inclui as relações de controle que se estabelecem entre razão e emoção. Nesse sentido, a afetividade constitui-se na cultura, por meio das relações pessoais, e mantem uma relação dialética contínua com a cognição, sendo caracterizada como uma dimensão socialmente construída (Figueiredo e Leite, 2019, p. 7).

Para os autores, a afetividade é simultaneamente individual e coletiva, natural e cultural, e constitui uma dimensão fundamental da experiência humana, determinando diretamente processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, compreender a afetividade em sua complexidade é essencial para refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas que considerem a totalidade do sujeito. Tassoni (2008) aprofunda essa perspectiva, concluindo que:

> Os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento. [...] condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos (Tassoni, 2008, p. 207-208).

Ainda, Tassoni e Leite (2011), pautados em Vigotski, esclarecem que:

> [...] há uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. Há um refinamento nas formas de manifestação das emoções. Assim, explicações que levavam em consideração apenas os processos corporais não contemplavam as qualidades superiores das emoções humanas (Tassoni e Leite, 2011, p. 81).

No campo educacional, no entanto, essa dimensão afetiva ainda é frequentemente negligenciada, especialmente no Ensino Superior. Como alertam Porto e Santos (2018, p. 195), a afetividade "tem sido deixada de lado nas salas de aula do Ensino Superior", mesmo sendo essencial para a constituição de um ambiente educacional comprometido com a escuta, o diálogo e a formação humana. Essa ausência revela uma lacuna significativa na formação docente e na construção de ambientes educacionais inclusivos. Complementando essa perspectiva, Magalhães destaca a formação do educador inclusivo, ao afirmar que:

> A formação do educador inclusivo é fundamental para que, na sala de aula sob sua autoridade (porque também autor do processo educativo), a convivência com os educandos, o diálogo ressurtido da práxis e o aprendizado venham ao encontro desta educação libertadora e inclusiva desejada, independentemente dos apoios ou conflitos externos que a permeiem (Magalhães, 2016, p. 72).

Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer que, em um contexto de inclusão, professores e estudantes compartilham sentimentos, vivências e expectativas que exigem atenção e reflexão. A inclusão de alunos com deficiência deve, portanto, contemplar não apenas os aspectos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem, mas também a qualidade das interações sociais e afetivas que permeiam o ambiente universitário. Nesse sentido, Tassoni e Leite destacam que:

> [...] embora tais experiências sejam de natureza subjetiva, isso não as torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo (Tassoni e Leite, 2011, p. 82).

Nesse contexto, a afetividade é compreendida como uma "forma de comunicação capaz de estabelecer elos entre os sujeitos e de produzir significações que os mobilizem para além da mera transmissão de conteúdos" (Souza e Cruz, 2021, p. 3). Quando o professor é capaz de se afetar pela presença e singularidade do outro, ele pode criar espaços pedagógicos mais potentes, promovendo o reconhecimento do sujeito em sua totalidade.

No Ensino Superior, o acolhimento vai além da recepção física: trata-se de criar um espaço onde a diversidade seja valorizada e todos os estudantes se sintam qualificados para desenvolver suas potencialidades. A afetividade pode potencializar a autoestima dos alunos e contribui para o engajamento acadêmico. Como afirma Nóvoa (2009), educar é um ato de presença e escuta; é "estar com o outro de modo sensível, comprometido e transformador".

A afetividade, nesse sentido, envolve uma gama de processos psicológicos que se manifestam por meio de emoções, sentimentos e experiências como dor/prazer, alegria/tristeza, satisfação/insatisfação, e que incidem diretamente no desenvolvimento das relações interpessoais. Conforme Vigotski (2001), as emoções desempenham papel crucial na construção da identidade e no desenvolvimento psicológico. Embora originárias de aspectos biológicos, as emoções evoluem, ao longo do tempo, para uma função mais complexa que permite a inter-relação com o ambiente e a internalização ativa ou passiva dos símbolos culturais.

Nesse sentido, aprofundando a compreensão sobre a natureza das emoções, a afetividade no Ensino Superior não se limita ao domínio das emoções pessoais, mas está intimamente ligada

ao processo dialético de ensino-aprendizagem. Em outra obra, Almeida (1999) destaca que as relações interpessoais entre professores e alunos, marcadas pela inter-relação afetiva, são fundamentais para a construção de um ambiente educacional consentâneo**.** O professor, ao organizar o ambiente de aprendizagem, deve incentivar a crítica reflexiva e a colaboração, promovendo um espaço que favoreça a construção do conhecimento coletivo. De forma complementar, Almeida (2003) declara que "a afetividade é uma força que impulsiona a construção do conhecimento e da subjetividade" (p. 12), sendo crucial para a formação integral do sujeito. A autora afirma ainda que "o ato pedagógico só se torna pleno quando se estabelece como uma relação dialógica, ética e estética entre os sujeitos que dele participam" (p. 14).

Portanto, a afetividade no Ensino Superior precisa ser reconhecida como um elemento estruturante das relações pedagógicas e das práticas inclusivas. Como defendido pela UNESCO (1994), políticas educacionais inclusivas devem promover ambientes educativos em que o acolhimento e o afeto se expressem como dimensões constitutivas das relações sociais, favorecendo processos de ensino-aprendizagem mediados pela dialogicidade, pelo reconhecimento da diversidade e pela participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento. E para que esses princípios de acolhimento e afetividade se concretizem em ambientes educacionais efetivamente inclusivos, é imperativa uma consistente e contínua Formação docente para a inclusão, contemplando toda sua contradição, expressa em rupturas, resistências e práticas crítico-reflexivas**.**

2.7 Formação docente para a inclusão: rupturas, resistências e práticas crítico-reflexivas

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu um marco importante para a formação docente no Brasil, ao exigir o nível superior para a docência nos anos iniciais da Educação Básica. O artigo 64 da LDB aborda a formação dos profissionais da educação, com destaque para o papel do pedagogo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, detalham as competências desse profissional:

> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II- III- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Resolução nº1 CNE, 2006).

A legislação brasileira e as diretrizes educacionais vigentes enfatizam a necessidade fundamental de uma formação adequada e qualificada dos educadores para atender às demandas do ensino contemporâneo, particularmente quando se refere à Educação Especial-Inclusiva e ao atendimento às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiências.

Segundo Santos, essa realidade:

> Requer um compromisso contínuo com a formação de professores, acessibilidades curriculares, suporte especializado e uma abordagem pedagógica que promova não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Santos, 2024, p. 40).

A autora ressalta que a inclusão constitui simultaneamente um princípio legal, estabelecido pela legislação brasileira, e um desafio pedagógico significativo, evidenciando a necessidade de políticas e práticas educacionais que contemplem essa complexidade multidimensional.

Diante disso, surge a reflexão: Que perfil de professor buscamos formar? Quais são os conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da docência? O currículo do curso de Pedagogia está realmente alinhado com as exigências e as transformações da sociedade atual? Pimenta nos oferece um referencial importante ao afirmar que:

> Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando, ampliando-se e criando (Pimenta, 2002, p. 71).

A formação inicial deve ir além do domínio técnico, promovendo a construção de professores críticos, autônomos e reflexivos. Pimenta e Anastasiou (2014) defendem o conceito de "desenvolvimento profissional" como mais adequado que o de "formação", por compreender a docência como um processo contínuo, ético e político, que ultrapassa a simples aplicação de técnicas pedagógicas. Para as autoras, o professor não deve ser visto como um executor de decisões externas, mas como um sujeito ativo na transformação da prática educativa e das instituições em que atua.

No campo da inclusão escolar, essa compreensão sócio-histórica é ainda mais significativa. A qualidade da educação inclusiva está intrinsecamente ligada à preparação

docente para atuar com a diversidade, considerando os contextos históricos, sociais e culturais que produziram a exclusão.

Para Mantoan (2006) e Silva (2015), práticas pedagógicas inclusivas fortalecem a aprendizagem dos estudantes, promovendo um ambiente de colaboração e crescimento institucional. Como destaca Silva (2015), a formação precisa ser ampla, preparando o professor para atuar com todos os alunos, e não apenas com um segmento específico, reconhecendo as relações de poder e os processos históricos que configuram a exclusão.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, ao lado da LDB, consolida diretrizes fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, especialmente no que tange à formação continuada dos docentes. O PNE explicita metas que valorizam a formação como eixo central das políticas de inclusão, reconhecendo que a qualificação permanente dos professores é condição para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas dentro de uma perspectiva sócio-histórica.

A formação de professores passa a ser reconhecida como elemento central para a construção de um sistema educacional inclusivo a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006. O documento destaca a necessidade de qualificação adequada e de profissionais especializados para atuar com pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Entre os pontos enfatizados pela Convenção, estão a capacitação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade, o uso de recursos e estratégias acessíveis, e a promoção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

> Art. 24, item 4 - A fim de contribuir para o exercício desse direito [direito à educação], os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (ONU, 2007).

A abordagem sócio-histórica, conforme Araújo (2009), reforça a importância das interrelações entre o processo interpessoal e intrapessoal no desenvolvimento da formação docente.

Araújo destaca que o processo de formação é dialético e historicamente situado, evoluindo conforme as relações sociais e a história dos sujeitos envolvidos.

> O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação (Araújo, 2009, p. 5).

Com isso, a formação docente deve ser vista não apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como um processo transformador e reflexivo, que dialoga com as realidades sociais e educacionais construídas historicamente. Entretanto, é preciso reconhecer que essa formação ocorre em uma sociedade estruturada por desigualdades históricas, nas quais o capacitismo, o elitismo, a meritocracia e a exclusão social operam como dispositivos de reprodução de privilégios. Formar professores para a inclusão implica desnaturalizar esses sistemas de opressão, que frequentemente estão internalizados nas práticas pedagógicas e nos currículos universitários. Nesse contexto, a formação se depara com:

> Anseios embasados no reconhecimento de que ainda vivemos em uma sociedade que se pauta em perspectivas de um modelo médico: compreensão da deficiência como doença, como algo a ser consertado, reabilitado. Concepção medicalizante, biologizante, que vem forjando nossas subjetividades, estruturando significações acerca da categoria pessoa com deficiência como tragédia pessoal, incapacidade total, como sinônimo de falta, falha do próprio sujeito e, quando muito, de sua família (Magalhães, 2022, p. 301).

É necessário que os cursos de licenciatura assumam um compromisso ético e político com a justiça social, questionando, por exemplo, a ideia de que o sucesso escolar é fruto exclusivo do mérito individual, ignorando contextos de vulnerabilidade social, econômica e cultural que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Por que será que à medida que se avança na escolarização, para níveis mais técnicos, como na graduação, é nítida a desaceleração dos incentivos a processos inclusivos? Por que vemos menos estudantes com deficiência na graduação e menos ainda na pós? E, mesmo quando estão na graduação, por que a evasão é grande? O que falta? Esta análise crítica só é possível quando fundamentada em uma perspectiva sócio-histórica que compreende os fenômenos educacionais como produtos de relações sociais historicamente estabelecidas, e não como fatos isolados ou naturais. É nesse sentido que a luta por uma educação mais justa e equitativa se traduz na busca pela visibilidade e garantia de direitos para todos os indivíduos.

> Lutar pela visibilidade de temas e preocupações concernentes a todos os âmbitos de possibilidade de participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade é compreender a necessária migração da categoria para o universo dos direitos humanos, como uma questão de justiça social (Magalhães, 2022, p. 302).

Em uma sociedade marcada por capacitismo, elitismo, desigualdade e meritocracia, a formação docente exige um posicionamento crítico. Nesse esteio, Linhares e Silva (2003) denunciam que:

> Muitos cursos superiores de formação de professores operam com base em grosseiras estratégias de aligeiramento, que atingem sua duração e estrutura pragmática, destituindo-a de um trabalho conceitual, capaz de garantir processo de abstração e apropriação autônoma de conhecimento e saberes como indissociáveis de atividade e habilidades (Linhares e Silva, 2003, p. 311).

Essas fragilidades são agravadas por processos de medicalização que reduzem questões educacionais complexas a diagnósticos individuais. Nesse contexto, é urgente preparar o professor para uma leitura crítica dos discursos patologizantes, desenvolvendo habilidades para discernir entre dificuldades de aprendizagem e condições que requerem intervenções específicas. Concernente a essa questão, Meira aponta que:

> A medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares (Meira, 2012, p. 140).

Essa lógica medicalizante dialoga diretamente com a racionalidade meritocrática, que individualiza o fracasso escolar e desresponsabiliza o sistema educacional das suas falhas estruturais. Ao atribuir à criança - muitas vezes negra, pobre ou com deficiência - o insucesso escolar, invisibilizam-se os efeitos da desigualdade social, da falta de acessibilidade, da precarização da escola pública e da ausência de políticas de formação continuada dos docentes. Para contrapor a essa individualização e buscar a compreensão das raízes dos problemas, torna-se essencial a prática da crítica e autocrítica. Nesse sentido, Magalhães (2022) sublinha a importância dessa postura, afirmando que:

> É fundamental a prática da crítica e autocrítica para que barreiras reais e ideológicas sejam desveladas com o objetivo de compreender sua gênese (seu processo de desenvolvimento) segundo as mediações que a determinam, compondo a particularidade e a complexidade da singularidade desta pessoa (Magalhães, 2022, p. 302).

A formação docente, no contexto atual, não pode se limitar a um repertório técnico-instrumental. É imprescindível que ela inclua uma análise crítica das relações de poder

historicamente construídas que atravessam o cotidiano escolar e determinam quem tem direito ao conhecimento e quem é relegado à marginalização educacional.

Nesse sentido, a formação docente deve ir além do aspecto meramente técnico ou acadêmico, considerando também as questões sociais e políticas que impactam diretamente a prática do professor e o ambiente escolar. Não basta ao educador apenas aprender a refletir sobre suas práticas; é fundamental que compreenda que ensinar em uma sociedade desigual exige mais do que vocação: exige consciência política, compromisso com os direitos humanos e disposição para enfrentar práticas institucionalizadas de opressão.

Essa complexidade da função docente é amplificada pelo fato de que a escola contemporânea expandiu significativamente seu papel social. Como apontam Camargo e Rosa (2018), essa transformação trouxe novas demandas para os educadores:

> A escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos componentes curriculares, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois, às vezes, cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberiam a outras instâncias sociais, ou seja, o professor na atual organização social, responsabiliza-se por todas as questões que estejam presentes no espaço escolar (Camargo e Rosa, 2018, p. 293).

Nessa perspectiva, Alves (2012) denuncia práticas que intensificam a carga de trabalho do professor, limitando seu desenvolvimento profissional. O autor descreve como a imposição de reformas curriculares frequentemente contribui para essa sobrecarga:

> As habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência [...] numa perspectiva que ultrapassa a sala de aula, adentrando o contexto social educacional mais amplo. Essa perspectiva privilegia a autonomia individual e o pequeno envolvimento com atividades de formação ou de discussão que não estejam diretamente relacionadas com a prática. O profissionalismo extensivo é geralmente requisitado pelos implementadores de políticas educacionais quando almejam a implantação de reformas curriculares, culminando em práticas que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente, reduzindo o tempo de estudo e a preparação voltada ao aprimoramento (Alves, 2012, p. 28).

Portanto, essa construção contínua da formação docente precisa ocorrer em diálogo com os desafios reais impostos por um sistema educacional historicamente excludente, reconhecendo a amplitude das responsabilidades que recaem sobre o educador e a necessidade de prepará-lo adequadamente para enfrentar essa realidade complexa.

Essa sobrecarga adiciona outra camada de desafio ao desenvolvimento profissional contínuo defendido por Nóvoa, exigindo que o educador desenvolva competências cada vez mais diversificadas para lidar com as múltiplas demandas do contexto educacional contemporâneo.

Esse sistema de crenças e práticas institucionais que inferiorizam, marginalizam e invisibilizam pessoas com deficiência sustenta-se na ideia de que o corpo ideal é o corpo normativo. Como Diniz, Santos e Barbosa (2009) destacam abaixo, o capacitismo não se limita às atitudes individuais, mas estrutura as formas como a deficiência é percebida, tratada e, muitas vezes, excluída:

> A deficiência não é apenas uma questão médica ou biológica, mas também um construto social e político. A produção de corpos deficientes é histórica e está vinculada a práticas sociais de exclusão e controle, que oscilam entre o assistencialismo e a medicalização (Diniz, Santos e Barbosa, 2009).

Nas instituições escolares, o capacitismo manifesta-se de diversas maneiras: na ausência de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, na baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos com deficiência, na escassez de materiais adaptados, na falta de formação docente específica e, sobretudo, na negação do pertencimento desses estudantes ao espaço comum. Ao se depararem com estudantes com deficiência, muitos professores, formados em um paradigma capacitista, reproduzem discursos de "falta de preparo", "dificuldade de lidar" ou "limitação do aluno", revelando a internalização de uma lógica que coloca o problema sempre no sujeito e nunca nas barreiras impostas pelo ambiente.

Romper com o capacitismo na escola exige, portanto, mais do que inclusão física; requer uma inclusão epistemológica, afetiva e política. É preciso revisar as bases da formação docente para que ela não apenas aborde a deficiência como conteúdo, mas como categoria de análise crítica, articulada a outras opressões estruturais, como racismo, sexismo e desigualdade de classe.

Compreender esse mecanismo de exclusão é essencial para que se implemente um processo de formação docente continuada que transcorra na perspectiva inclusiva. Como reforça Mello (2016, p. 3272), o capacitismo “naturaliza a ideia de que a deficiência equivale à limitação”, promovendo a exclusão por meio de uma lógica biomédica e normativa. Combater essa estrutura exige que a formação de professores se articule às lutas antidiscriminatórias mais amplas, como o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à homofobia, todas expressões de uma mesma lógica excludente que marginaliza sujeitos considerados fora da norma.

A docência inclusiva, sob essa ótica, exige uma postura subversiva. Somente com a categorização a formação crítica e situada historicamente pode enfrentar os processos de medicalização e individualização que reduzem o aluno à condição de problema, e contribuir para práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor essencial da experiência

humana. Logo, formar professores para a inclusão é formar sujeitos políticos, capazes de questionar os discursos normativos, de reconhecer as potências da diferença e de reconstruir as práticas escolares a partir de uma ética do cuidado, da escuta e do compromisso com a justiça social.

Em uma sociedade marcada por capacitismo, elitismo, desigualdade e meritocracia, a formação docente exige um posicionamento crítico. É fundamental que ela inclua uma análise crítica das relações de poder historicamente construídas que atravessam o cotidiano escolar e determinam quem tem direito ao conhecimento e quem é relegado à marginalização educacional.

Compreender e desconstruir essas complexas dinâmicas de exclusão requer um arcabouço teórico-metodológico robusto e sustentável. Por essa razão, a próxima seção aprofundará os pilares explorando como essa abordagem oferece uma perspectiva crítica e transformadora para a educação e a compreensão da deficiência.

3 VIGOTSKI NA EDUCAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Esta seção aprofunda os pilares da Psicologia Sócio-histórica de Lev Vigotski e suas implicações para a educação. Veremos como essa abordagem, ao enfatizar o papel das relações sociais, da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano, oferece uma perspectiva crítica sobre a inclusão e a compreensão da deficiência. Abordaremos os fundamentos da Psicologia Sócio-histórica, a relevância da Defectologia e as categorias de análise que permitem apreender a complexidade da realidade educacional.

3.1 Fundamentos da Psicologia Sócio-histórica no desenvolvimento humano

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo é baseada na Psicologia Sócio-histórica, construída a partir dos conceitos elaborados por Lev Vigotski e seus seguidores. As abordagens tradicionais tratam o sucesso ou fracasso do sujeito como sendo exclusivamente responsabilidade dele; a abordagem vigotskiana, ao contrário, enfatiza que o desenvolvimento humano está sempre implicado nas bases sociais, culturais e históricas nas quais um sujeito singular está inserido**.**

Em oposição a explicações naturalizantes, a Psicologia Sócio-histórica compreende o sujeito como constituído nas e pelas relações sociais, nas práticas culturais e nas condições materiais concretas de sua existência.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre a partir das inter-relações sociais, e não de forma isolada. Nesse processo, a linguagem ocupa um papel fundamental: ela não se limita somente à função comunicativa, mas vai além: atua como mediadora da consciência, da apropriação dos saberes historicamente produzidos, da regulação do comportamento e da organização do pensamento. É por meio dela que o pensamento é estruturado, as significações são produzidas e interiorizadas e se desenvolvem potencialidades mentais complexas, como a memória, a atenção e o pensamento abstrato. Nesse campo, Vigotski afirma que:

> [...] a palavra é, sem dúvida, o fenômeno mais importante da consciência. Ela reflete a realidade de uma maneira mais plena e mais acurada do que a percepção imediata. A palavra não apenas se refere a objetos isolados, mas generaliza, serve como um instrumento de reflexão e de formação de conceitos. A palavra é a unidade do pensamento verbal, que é uma forma específica de pensamento e um aspecto específico da linguagem (Vigotski, 2001, p. 83).

Tal concepção evidencia que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui, sendo, portanto, o elemento central tanto na mediação entre sujeito e realidade, como na construção ativa da consciência.

Os estudos de Vigotski (1896-1934) emergem no contexto da pós-Revolução de 1917, momento de profundas transformações na então União Soviética. O Materialismo Histórico-dialético foi adotado por Vigotski como método de análise da realidade. Nessa perspectiva, compreende-se que a realidade é produto da ação humana em condições de vida concretas, e que o processo de constituição do sujeito está diretamente vinculado à práxis, ou seja, à atividade consciente e transformadora. Nesse sentido, o trabalho assume papel central: é por meio dele que o ser humano se relaciona com o mundo e consigo mesmo, de forma ativa e dinâmica na constituição de sua subjetividade.

Compreender o sujeito, portanto, é compreender sua trajetória concreta no mundo, suas experiências, vínculos afetivos, significações e práticas sociais. Desenvolvemo-nos por meio de relações, construindo emoções, pensamentos e memórias ao longo da vida. As autoras afirmam que "essas experiências criam uma 'teia de significados[4]'" que determina como a pessoa vê e age no mundo (Aguiar e Machado, 2016, p. 266).

A consciência humana é produzida a partir de condições materiais e simbólicas na sociedade. Essas condições incluem múltiplas determinações sociais, como políticas públicas, gestão escolar, dinâmicas familiares e processos históricos, conforme destaca Magalhães (2021, p. 46).

Nesse complexo, a apropriação é compreendida como um processo ativo. Para Vigotski, internalizar não significa copiar o ambiente externo, mas reconstruir significações por meio da mediação social. É por intermédio da linguagem que o sujeito se apropria do conhecimento, organiza o pensamento e, assim, constrói sua identidade.

Nessa medida, a Psicologia Sócio-histórica apresenta uma compreensão mais ampla e crítica do desenvolvimento humano, reconhecendo os tipos de relações sociais, as práticas culturais e a linguagem como expressões constitutivas da subjetividade. Essa perspectiva oferece bases sólidas para uma educação que se propõe a enfrentar as desigualdades sociais e a reconhecer o sujeito em sua dimensão histórica e social, recusando a ideia de um sujeito fechado e acabado (Magalhães, 2021). Nesse horizonte, os estudos de Vigotski (1924-1934/2019) sobre a Defectologia, apresentados em sua obra póstuma que compõe o Tomo V – *Fundamentos da*

[4] Importante enfatizar que o entendimento atual é o de que não se dicotomiza sentidos e significados, portanto entende-se nesta frase “teia de significações”.

Defectologia, são especialmente relevantes. O pensador russo não entende a deficiência como uma limitação estritamente individual, mas como um fenômeno socialmente constituído.

O que está em jogo é o modo como a sociedade organiza as mediações para garantir, ou não, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. A Educação Especial-Inclusiva, assim, deve se comprometer com a transformação das condições objetivas e subjetivas que produzem exclusões, reconhecendo a diferença como parte constitutiva da experiência humana.

Aprofundaremos, a seguir, em Defectologia e Inclusão**,** a visão de Vigotski sobre a Defectologia, não entendendo a deficiência como limitação estritamente individual, mas como um fenômeno socialmente constituído.

3.2 Defectologia e inclusão

> É o meio social que determina o desenvolvimento da criança anormal. [...] A deficiência não é apenas uma limitação biológica, mas uma realidade social.
>
> Vigotski

Com efeito, as desigualdades vividas por e pelas pessoas com deficiência não derivam exclusivamente da deficiência em si, mas dos contornos históricos e sociais que limitam sua participação e mantêm a privação e a exclusão, daí Vigotski (2022, p. 42) caracterizar a deficiência como social. Para ele, uma condição só se transforma em deficiência quando confrontada com o meio, o que revela que a exclusão é produzida no social e não no biológico. Como reforça o mesmo autor, "a anormalidade só se transforma em deficiência quando entra em conflito com o meio" (p. 67).

A deficiência, portanto, não é uma fatalidade biológica ou uma característica inata que condena o sujeito à privação. Pelo contrário, em sua análise, Vigotski (2022, p. 42) destaca que "[...] quando o homem está em conflito com o meio ambiente, e, o que é o mais importante, quando ele se comporta em relação a essa deficiência como um ser social, então a deficiência se torna um defeito".

O modo de visão de Vigotski, conforme elaborado em Fundamentos da Defectologia (2022), é crítico, dialógico e esperançoso. Segundo o autor, as crianças com deficiência não tinham razão para serem educadas separadamente de outras crianças, mas, sim, dentro do mesmo sistema educacional, pois todas as crianças têm potencial de desenvolvimento. O que

impede isso raramente, se é que alguma vez, não é a deficiência em si, mas, sim, a ausência de práticas pedagógicas ajustadas e respeitosas aos processos formativos que cada indivíduo atravessa.

É nesse contexto que Vigotski (2022) aprofunda sua visão pedagógica sobre a educação de crianças com deficiência, enfatizando o papel da compensação e de reversão do defeito como motor do desenvolvimento:

> A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (Vigotski, 2022, p. 32-33).

A Psicologia Sócio-histórica exige, portanto, uma análise abrangente da ação educacional. Trata-se de ir além da mera adaptação de conteúdos: é necessário construir escolas inclusivas e acessíveis, comprometidas com a justiça social e distantes da lógica medicalizante que reduz a deficiência a uma condição puramente biológica.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem ocupa um papel central na transformação social. Sob o complexo teórico-metodológico do Materialismo Histórico-dialético, Vigotski (1934) concebe o desenvolvimento humano como um movimento essencialmente social, mediado pela linguagem, pela cultura e pelas relações concretas estabelecidas na vida cotidiana.

Os estudos da Defectologia e da Psicologia Sócio-histórica indicam que a deficiência não deve ser encarada como uma sentença definitiva ou um fardo insuperável. Pelo contrário, ela pode ser transformada por meio de processos de mediação, acolhimento e ampliação das possibilidades de participação social.

Para Vigotski (1934), o foco da educação deve recair sobre o que o sujeito pode ser, não apenas sobre aquilo que ainda não é. Como aponta Nuernberg (2008), é necessário olhar para o sujeito em função de suas potencialidades de vir a ser.

Contudo, esse movimento histórico de “vir a ser” deve ser entendido na perspectiva do devir, constituindo as condições necessárias para pavimentar o caminho em direção às transformações sociais. Essa compreensão aponta para uma concepção radicalmente inclusiva

e crítica da deficiência. As limitações não são vistas como inerentes aos corpos ou mentes individuais, mas como produto das estruturas sociais que reproduzem desigualdades.

A educação, nesse contexto, assume uma responsabilidade ética fundamental: transformar essas estruturas, garantindo o acesso equitativo ao conhecimento, intentando assegurar o direito ao desenvolvimento humano de cada ser em face do conjunto da sociedade. Sob esse prisma, a crítica contemporânea reforça a necessidade de ultrapassar concepções medicalizantes e individualizantes, situando a deficiência como uma contradição histórica e social que demanda enfrentamento coletivo e ação pedagógica emancipadora.

Para aprofundar essa análise e desvelar a complexidade da realidade social e educacional do processo de inclusão, é imprescindível recorrer a ferramentas conceituais que permitam apreender suas imbricadas mediações resultantes de múltiplas determinações. Assim, a próxima seção abordará as Categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-histórica, lastreada pelo método materialista histórico-dialético, como historicidade, totalidade, sentidos-significados (significações), contradição e mediação, essenciais para a compreensão da realidade.

3.3 Das categorias

As categorias permitem-nos compreender a materialidade da realidade e a sua natureza que, sendo dialética, é também movimento, fazendo parte do processo. Como destaca Aguiar (2001, p. 95), as categorias "carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade", o que evidencia que a realidade é processual e dialética.

As categorias resultam da prática social e da construção do conhecimento humano, expressando elementos fundamentais das relações entre os sujeitos e a natureza (Aguiar; Ozella, 2013). Nesse processo, o ser humano, ao se relacionar com o meio, não apenas transforma a natureza, mas também se transforma, produzindo cultura, reconstruindo a história e moldando novas formas de ser e agir.

Algumas categorias se fazem fundamentais para que se tenha o entendimento das significações docentes acerca da inclusão escolar as quais foram usadas sempre de maneira interligada nesta pesquisa. Destacamos as categorias teórico-metodológicas utilizadas neste trabalho – historicidade, totalidade, significações, contradição e mediação -, pois que são fundamentais para a explicação da realidade. Essas categorias evidenciam que o sujeito é histórico, inserido em um movimento contraditório e em constante transformação. Trata-se de constructos teórico-metodológicos que contribuem para a compreensão dos fenômenos

presentes no mundo vivido e na experiência social, possibilitando uma leitura crítica, dinâmica e contextualizada da realidade.

Nesta pesquisa, as categorias não se limitam à fase de análise das informações, mas orientam todo o percurso investigativo, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Como afirmam Aguiar e Machado (2016, p. 263), “as categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo”. Magalhães (2021, p. 162) reforça essa perspectiva ao afirmar que as categorias “são abstrações teórico-metodológicas, constituídas e constitutivas de processos sociais, sendo simultaneamente determinadas pela realidade e determinantes da existência dos fenômenos”. Assim, compreendê-las é essencial para apreender as contradições e mediações constitutivas das transformações que atravessam os processos sociais.

Por fim, a escolha das categorias relevantes para a análise depende da realidade investigada e da perspectiva do pesquisador. Algumas categorias emergem como fundamentais, enquanto outras se constituem como auxiliares no processo de interpretação dos fenômenos sociais. Dessa forma, as categorias atuam como ferramentas dinâmicas que orientam e aprofundam o olhar crítico sobre a realidade estudada.

3.3.1 Historicidade

> As circunstâncias fazem os homens [*seres humanos*], assim como os homens [*seres humanos*] fazem as circunstâncias.
>
> Karl Marx

Ao explorarmos a complexidade das significações docentes acerca da inclusão escolar no Ensino Superior**,** é fundamental compreender o conceito de historicidade**.** Nesta pesquisa, essa categoria é assumida como princípio essencial, pois, fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, a historicidade indica que o ser humano é produto de processos sociais e históricos concretos, sendo, portanto, dinâmico, ativo e transformador. Isso significa que mente, comportamento e práticas educativas se moldam e se ressignificam ao longo da história, em contextos específicos de tempo e espaço.

Aguiar e Machado (2016, p. 264) explicam que a historicidade é "um movimento determinado por relações de forças dialeticamente interligadas, formadas ao longo da existência cotidiana dos eventos", mesmo que aparentemente triviais, mas sempre integrados a uma

totalidade histórica. Assim, ao abordar as significações docentes, buscamos entender "como surgiu", "como se desenvolveu" e "quais contradições indicam possíveis desdobramentos futuros" (Aguiar; Penteado; Alfredo 2015, p. 11).

A perspectiva histórico-dialética adotada nesta pesquisa baseia-se na ideia de que o ser humano é simultaneamente singular e social, subjetivo e objetivo. Aguiar (2006, p. 12) destaca que é necessário entender o sujeito como aquele que "transforma o social em psicológico", que "experimenta a unidade contraditória do simbólico e do emocional" e que "produz sentidos subjetivos".

Nesse enfoque, a consciência e a ação humanas emergem da vida concreta, histórica e social. Essa concepção tem como base o Materialismo Histórico-dialético, conforme o concebem Marx e Engels, ao reconhecer que a consciência humana é forjada nas condições concretas da vida social e não o contrário, como é ratificado abaixo:

> Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. A primeira forma de existência dos seres humanos é, pois, o fato de eles se acharem fisicamente vivos. Todas as pressões que se exercem sobre eles são, por conseguinte, pressões físicas – fome, necessidade de abrigo etc. – e a primeira forma de atividade consiste na produção dos meios para satisfazer essas necessidades, isto é, na produção da própria vida material (Marx e Engels, 2007, p. 94).

Considerando essa perspectiva, Vigotski (2000, p. 9) complementa que “nosso pensamento se realiza na palavra, na linguagem”**.** Assim, a palavra torna-se a unidade de análise fundamental, a "nossa porta de entrada para analisarmos um fenômeno, para apreendermos a realidade para além da aparência, conhecer o ‘outro lado da Lua’”.

Assim, ao analisar as significações das professoras acerca da Educação Especial-Inclusiva no Ensino Superior, considera-se que essas representações não surgem de modo espontâneo ou individual, mas são historicamente construídas, atravessadas por formações acadêmicas, políticas públicas, movimentos sociais e experiências concretas de prática pedagógica.

De acordo com Magalhães (2021, p. 194), a historicidade "não está relacionada a uma sequência de atos e fatos cronologicamente organizados", mas possibilita "apreender as mediações constitutivas desses fenômenos”. Por isso, nesta pesquisa, a historicidade permite compreender as práticas inclusivas e seus sentidos como processos enraizados em disputas, tensões e avanços sociais. Martins (2015, p. 13459) também reforça que a historicidade "explica o caráter social transformador do ser humano", articulando passado, presente e futuro de maneira contraditória e contínua.

Dessa forma, o pensar, o agir e o sentir dos professores, no contexto da inclusão escolar no Ensino Superior, são compreendidos como expressões organizadas a partir das determinações histórico-sociais.

A categoria de historicidade, ao direcionar o pensamento para a gênese, a transitoriedade e a emergência de novas formas de existência, oferece as bases para uma crítica radical à dicotomia entre objetividade e subjetividade. Ao negar a naturalização dos fenômenos, essa categoria possibilita a compreensão da realidade social, educacional e, sobretudo, do ser humano em seu processo histórico de formação e transformação. Nesse sentido, Lukács reforça que:

> A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (Lukács, 1979, p. 79).

Contudo, é fundamental destacar que o movimento histórico não pode ser reduzido a uma simples sucessão cronológica de eventos, como se ocorresse de forma linear e sem direção. Pelo contrário, trata-se de um processo marcado por correlações de forças políticas, sociais e econômicas, em que as contradições desempenham papel central. O movimento histórico deve ser compreendido como um percurso contraditório, dinâmico e recursivo, no qual se entrelaçam resistência, ruptura e transformação.

Por fim, a inclusão da categoria historicidade nesta pesquisa evidencia que as práticas inclusivas não emergem por acaso, nem são fruto de iniciativas isoladas, mas se constituem em meio às tensões, progressos e desafios enfrentados pela escola na implementação das políticas de Educação Especial-Inclusiva. Isso revela as bases concretas de onde surgem as significações atribuídas à inclusão, situando-as historicamente e projetando seus possíveis desdobramentos futuros.

A compreensão de que o ser humano é um produto sócio-histórico, em constante transformação, nos leva a aprofundar o entendimento de como essa transformação ocorre. Nesse sentido, no item a seguir a mediação será discutida como categoria fundamental para compreender como o indivíduo se desenvolve por meio da cultura, da linguagem e da interrelação social.

3.3.2 Mediação

> Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual.
>
> Lev Vigotski

A categoria mediação é fundamental para compreender a inter-relação entre o ser humano e o mundo. No campo da Psicologia Sócio-histórica, essa categoria é determinante para explicar como o indivíduo se desenvolve por meio da cultura, da linguagem e das relações sociais. Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se baseia no simbolismo, destacando que existe uma relação mediada entre o ambiente e o comportamento. Segundo o autor, "o que possibilita a formação de significado e das funções psíquicas superiores não é o ato de pensar em si, mas a mediação pela qual ferramentas e signos se incorporam".

Ainda de acordo com Vigotski (1934), as mediações estão na base do processo de humanização, uma vez que o funcionamento mental humano não é direto, mas mediado por instrumentos tangíveis e simbólicos. Isso, nas palavras do autor, significa que signos e ferramentas simbólicas são mediadores, mesmo quando não o são representados fisicamente. Para ilustrar, considere a criação de um roteiro mental para uma apresentação importante: as ideias e a sequência lógica (signos e ferramentas simbólicas) atuam como mediadores, organizando o pensamento e a fala, mesmo que não haja um papel ou caneta envolvidos. Essa perspectiva também é abordada por Oliveira (2002, p. 33) ao afirmar que "a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo".

O ser humano é uma construção histórica e social, não nasce pronto; vai se constituindo como sujeito à medida que se insere nas relações sociais e nelas se desenvolve. É com base nessa concepção que Vigotski afirma que "cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais" (Vigotski, 1996b, p. 368).

Essa afirmação evidencia que o sujeito traz em si a marca da historicidade e das determinações sociais que o formam. Contudo, esse processo não é passivo: o indivíduo também interfere no meio, reelabora o social internamente, transformando-o em estrutura psicológica, processo que permite o surgimento do novo.

Nesse percurso, a linguagem assume papel central. É por meio dela que o sujeito internaliza os signos sociais e interage com o mundo e consigo mesmo. Aguiar (2000) aprofunda essa ideia ao explicar que "os Signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência" (Aguiar, 2000, p. 129).

Com isso, compreende-se que os signos, sobretudo a palavra, como signo maior — não apenas mediam a comunicação entre os sujeitos, mas constituem a própria estrutura do pensamento e da consciência. Trata-se de instrumentos psicológicos que viabilizam a atividade interna, a representação do mundo e do próprio sujeito em sua complexidade. Assim, a relação entre pensamento e linguagem deve ser compreendida como de mediação mútua: ainda que distintos, um não pode ser plenamente entendido sem o outro, pois são interdependentes e formam, juntos, a base da atividade psíquica superior.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 225), a categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Assim, como já colocamos acima, subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando um a existência do outro numa relação de mediação.

Dessa forma, a mediação está no núcleo da formação da subjetividade. Conforme argumentam Aguiar e Ozella (2013), a mediação não se limita a conectar dois polos distintos**,** mas estrutura e organiza o movimento dialético entre eles**.** Essa compreensão possibilita visualizar o desenvolvimento humano como um processo não linear, múltiplo e contraditório, em que fatores como raça, gênero, classe, deficiência e sexualidade se entrelaçam de maneira inseparável. Nesse sentido, Aguiar e Machado trazem uma contribuição essencial para o entendimento da categoria:

> A categoria Mediação, permite uma análise não dicotômica da realidade, possibilitando a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado. [...] A Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser compreendidas de maneira dissociada. Mesmo aquelas que parecem ser relações diretas e imediatas, são, na verdade, atravessadas por múltiplas determinações que, em contradição, constituem cada fenômeno (Aguiar e Machado, 2016, p. 264).

A mediação, portanto, não é um mero elo de objetos isolados, mas um processo por meio do qual sujeitos e formações sociais são produzidos. Reconhecer essa complexidade nos afasta de visões simples e dicotômicas, nos revelam que todo o processo humano ocorre pela interseção de várias determinações sociais, históricas e simbólicas.

Magalhães (2021, p. 266) compreende a mediação como um processo dinâmico, atravessado por múltiplas determinações, que sustenta a proposta metodológica da Pesquisa-Trans-Formação. Nesse sentido, atua não apenas como base constitutiva dos processos de significação, mas também como força formativa e emancipadora dos sujeitos envolvidos. É na relação com o outro que se transformam as compreensões sobre inclusão, deficiência e o próprio exercício da docência.

A mediação, como uma categoria ontológica do humano, aparece, então, como um elemento articulador entre os dois singulares e o comum, que conecta os sujeitos em formação, a fim de redefinir suas práticas e como eles existem no mundo.

Compreender as relações mediadas que constituem o ser social permite obter visão mais abrangente e interconectada da realidade. Nesse sentido, a próxima categoria apresenta a totalidade como expressão do movimento dinâmico, contraditório e interdependente da realidade.

3.3.3 Totalidade

> A análise concreta da realidade exige captar o movimento do real em sua totalidade contraditória e histórica.
>
> Lucáks

A categoria Totalidade é essencial para a compreensão crítica da realidade na perspectiva materialista histórico-dialética. Longe de representar uma mera soma linear das partes, a Totalidade expressa um movimento dinâmico, contraditório e interdependente. Inspirada nas reflexões de Magalhães (2021) e aprofundada nos debates metodológicos em torno de Marx por Camargo (2023), essa concepção compreende a realidade como um processo histórico em permanente transformação, atravessado por mediações e contradições, como é explicado a seguir por Lukács:

> A categoria de totalidade significa, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que estas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneira completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967, p. 240).

Assim, a Totalidade não é estática nem homogênea, mas está sempre situada nos conflitos e nas condições concretas vividas pelos sujeitos sociais.

Quando a realidade educacional é apreendida do ponto de vista da Totalidade, entende-se que toda prática, toda impossibilidade ou possibilidade na escola faz parte de um tecido social mais amplo no qual estão tecidas determinações econômicas, políticas e ideológicas. Nesse campo, Magalhães afirma que:

> A totalidade, categoria da dialética marxista das mais importantes no processo de produção do conhecimento, nos permite enxergar o todo em que cada elemento está inserido, as interdependências reveladas pelo movimento da contradição, diferenças, correlações, mediações e determinações. O ser social é uma totalidade em si mesmo; a categoria totalidade tem, portanto, caráter ontológico (Magalhães, 2021, p. 172).

O caráter ontológico da Totalidade consiste em ser não uma ideia, não uma abstração, mas a realidade concreta do ser social. Sua subjetividade expressa na objetividade. A totalidade existe objetivamente como uma configuração real do ser social em todas as suas determinações, contradições e mediações. Pensar por meio da Totalidade é entender o modo de ser do real como ele aparece em seu movimento imbricado dialeticamente e não em experiências desarticuladas.

Segundo Camargo (2023), a Totalidade em Marx não é uma abstração formal, mas a reprodução ideal da realidade concreta, o que pode levar o pesquisador, por exemplo, a uma reconstrução crítica e dialética das múltiplas determinações do ser social. Em outras palavras, entender a Totalidade significa apreender o movimento da realidade como resultado da práxis humana, mediada por contradição e mediação.

Nessa perspectiva, a Totalidade constitui-se como um complexo teórico-metodológico que orienta tanto a compreensão quanto a transformação da realidade. No movimento da Pesquisa-Trans-Formação, esse complexo teórico-metodológico da Totalidade possibilita apreender a complexidade dos fenômenos sociais e educativos em suas múltiplas determinações e contradições, fundamentando práticas pedagógicas transformadoras que denunciam, refletem criticamente e atuam para modificar as circunstâncias sociais vigentes. Assim, a Totalidade revela-se como unidade dialética entre teoria e prática, configurando-se simultaneamente como instrumento de análise da realidade e como práxis transformadora orientada pelo princípio do caráter histórico e contraditório do real.

Fundamentada nessa concepção de Totalidade como princípio ontológico e histórico, esta pesquisa utiliza a análise do processo formativo da Pesquisa-Trans-Formação, reforçando o compromisso com a educação emancipatória.

Considerando a Totalidade como um complexo de relações e determinações em constante movimento, torna-se essencial analisar as tensões e os elementos de oposição que impulsionam as transformações. Assim, a próxima categoria de análise, aborda a contradição como um papel fundamental na análise dialética, possibilitando abordagens práticas e detalhadas da realidade.

.

3.3.4 Contradição

> A contradição não é um erro da realidade,
> mas a forma como ela se movimenta.
>
> Lev Vigotski

A categoria Contradição constitui-se como elemento estruturante da análise dialética, revelando-se não como instrumento metodológico, mas como princípio ontológico fundamental do movimento da realidade. As contradições expressam a natureza dialética do ser social, manifestando-se como forças antagônicas que coexistem e se interpenetram no interior dos fenômenos, processos e relações sociais, impulsionando o movimento histórico de transformação.

Longe de representarem meras oposições externas ou conflitos superficiais, as contradições constituem a própria dinâmica interna da realidade, sendo simultaneamente fonte de tensão e motor da mudança qualitativa. Quando se nega essa natureza contraditória, toda a compreensão da realidade baseia-se numa concepção abstrata de ser humano, sem conexão com sua dimensão histórica e concreta. Nesse contexto, a contradição constitui uma categoria fundamental para a reflexão científica acerca da realidade e do processo sócio-histórico.

Ao reconhecer que o movimento da realidade é constituído e impulsionado pelas múltiplas contradições internas, evidencia-se que esse movimento contínuo é essencial para a compreensão de sua dinâmica e historicidade. No entanto, no domínio educacional, para revelar as contradições nas escolas, nas práticas pedagógicas e nas políticas de inclusão, é necessário desfossilizar o olhar estático ou exclusivamente adaptativo sobre a realidade escolar. Sendo uma instituição contraditória, a escola compreende tanto a possibilidade de libertação quanto as condições de desigualdade.

Assim, é importante pensar o processo de inclusão no âmbito escolar, principalmente no Ensino Superior, como um processo marcado por contradições inerentes, em que limites e potencialidades se entrelaçam. Portanto, essa contradição não deve ser vista como uma característica negativa ou como um obstáculo a ser eliminado, mas, sim, como o motor das transformações sociais e pedagógicas.

A prática educacional, para se transformar efetivamente, tem como ponto de partida o reconhecimento e o trabalho com essas contradições, que são parte do movimento social em sua totalidade. Nesse sentido, e ao contrário das aparências, compreender a contradição é um continuado esforço para que esta venha à tona – como denúncia dos impasses e dos obstáculos – consiste no reconhecimento e no aproveitamento de suas fissuras para a produção de mudanças. Assim, a contradição surge como uma força viva, impulsionando tanto a prática da análise crítica quanto a ação pedagógica, mediada pela atenção às demandas de justiça social.

Como aponta Bativa:

> A partir da categoria Contradição e do movimento dialético da realidade, não há como perceber o sujeito somente corpo ou mente, razão ou emoção, pensamento ou palavra, mas, sim, corpo-mente, razão-emoção, pensamento-palavra, evidenciando a articulação, os embates e as mediações estabelecidas no desenvolvimento humano e também na análise dos dados produzidos nesta pesquisa (Bativa, 2024, p. 34).

Desse modo, a categoria contradição, articulada ao método dialético, pode contribuir para romper com visões dicotômicas e fragmentadas da realidade. Ela promove uma compreensão crítica e dinâmica das relações sociais e da formação humana, evidenciando que os fenômenos não são puros, mas, sim, o resultado de forças em constante tensão e transformação.

Aprofundando a compreensão de como essas tensões e o movimento da realidade se manifestam na subjetividade humana, a próxima categoria a ser explorada, Significações, revela uma perspectiva dialética que articula sentido e significado, essencial para compreender a linguagem humana, sendo o sentido compreendido como mais amplo e subjetivo, e o significado sendo socialmente definido.

3.3.5 Significações: uma perspectiva dialética de sentidos e significados

A distinção entre sentido e significado é essencial para compreender a linguagem humana.

> Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, consequentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (Aguiar e Ozella 2013, p. 304).

Para aprofundar essa compreensão, Vigotski (2001) esclarece a relação dialética sentido-significado, ao asseverar que:

> [...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (p. 465).

As experiências culturais, sociais e históricas de cada indivíduo produzem uma pluralidade de sentidos, tornando o processo de significação dinâmico e incessantemente transformador. Como bem explicita Silva:

> É importante recordar que as significações dos indivíduos se referem à articulação dialética entre os significados e sentidos elaborados pelos indivíduos. Os sentidos não estão disponíveis na imediaticidade dos significados, eles devem ser desvelados pela análise e interpretação e, por serem particulares, referem-se ao sujeito único e histórico (Silva, 2019, p. 61).

Para ilustrar, podemos citar a palavra "liberdade": definida no Dicionário Houaiss como "o direito de agir ou se expressar sem restrições", ela adquire sentidos diversos conforme as vivências dos sujeitos. Para um prisioneiro, pode significar sair da cela; para uma criança, brincar livremente; para alguém vivendo sob regime autoritário, lutar pelos próprios direitos. Essa diversidade expressa a historicidade das palavras e demonstra que os significados coletivos e os sentidos individuais estão em constante transformação, ressignificados pelas práticas sociais e trajetórias pessoais. Nesse movimento contínuo entre o social e o individual, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas é também um produtor de sentidos, constituindo as bases da subjetividade, conforme Aguiar e Ozella (2006) destacam. Assim, os Núcleos de Significação (NS) surgem como instrumentos teórico-metodológicos potentes para investigar a subjetividade e as relações sociais no cotidiano escolar. O procedimento dos Núcleos de Significação, portanto, não é apenas uma técnica de análise, mas uma ferramenta

teórica que possibilita captar significações profundas, imbricamentos dialéticos de sentidos e significados, muitas vezes não explicitados diretamente nas falas dos sujeitos.

De acordo com Magalhães, "o significado da palavra é criado socialmente da necessidade de se comunicar; então, ele mantém-se numa estabilidade e identidade entre os que o utilizam, permitindo o entendimento, a comunicação" (Magalhães, 2021, p. 248).

E, como complementa a própria autora, em diálogo com Vigotski:

> Em concordância com Vigotski, as palavras estão plenas de sentidos e de significados social e historicamente construídos. Ao mesmo tempo em que as falas são de quem as profere, também são sociais. Buscando apreender as determinações que constituem sujeitos e grupos, nos aproximamos mais e mais das respectivas subjetividades e significações, entendendo a progenitura do individual no social. Não podemos cair em esparrelas dicotomizantes, assim, nossa abordagem desde sempre é por meio dos pares dialéticos: falamos sobre objetividade-subjetividade, sentidos-significados (ou significações), pensamento-palavra, dentre outros (Magalhães, 2021, p. 345).

Vigotski (2001, p. 267) acrescenta que sentidos e significados são construídos na conexão entre pensamento e linguagem: enquanto o significado, socialmente definido, assegura a comunicação, o sentido, moldado pelas experiências individuais, confere uma textura única às palavras.

As significações referem-se às sínteses dialéticas advindas da relação sentidos-significados: ao modo como o sujeito interpreta, sente e age diante das experiências vividas, a partir de suas histórias pessoais, mediadas pela cultura, pela linguagem e pelas relações sociais. Nesse processo dialético, o conteúdo objetivo (significado) e a interpretação subjetiva (sentido) se articulam dinamicamente, resultando nas significações que orientam as ações do sujeito.

A compreensão da dinâmica entre sentidos e significados é crucial para a construção de uma pedagogia humanizada e inclusiva. Essa abordagem permite que os educadores reconheçam as subjetividades dos alunos, criem ambientes acolhedores e promovam participação, contribuindo para a construção de práticas educativas que respeitem a diversidade e favoreçam a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da compreensão aprofundada dos sentidos e significados que constituem a subjetividade humana e as relações sociais, torna-se possível empreender ações com intencionalidade transformadora. É com essa inspiração que o próximo item, "Pesquisa-Trans-Formação: Caminho reflexivo para a transformação social", apresenta-se como a base teórico-metodológica que integra a produção de conhecimento com a formação e a ação transformadora, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético.

3.4 Pesquisa-Trans-Formação: constituição de mediações crítico-reflexivas para a transformação social

A base teórico-metodológica desta investigação, assim como dos estudos de Magalhães (2023), fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético (MHD). Este método propõe uma análise crítica da sociedade a partir do modo de produção capitalista/liberal, desvelando processos de alienação e expropriação da força de trabalho.

No Materialismo Histórico-dialético, Marx concebe a práxis como uma atividade humana histórico-crítica, baseada na reflexão sobre a produção da vida material como instrumento de emancipação. Essa reflexão permite ressignificar a compreensão da realidade e da materialidade, promovendo transformações efetivas.

A produção de informações seguiu os caminhos propostos na Pesquisa-Trans-Formação desenvolvida pelas pesquisadoras Luciana Magalhães e Wanda Aguiar, ambas vinculadas ao grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS), da PUC-SP.

O propósito central da Pesquisa-Trans-Formação, no processo de tecitura de uma articulação indissociável entre o ato de pesquisar e o de formar, reside na intencionalidade de provocar dinâmicas formativas e de gerar novos saberes que estejam intrinsecamente direcionados à transformação de uma determinada realidade social. É crucial destacar que este movimento aspira a uma transformação em escala macro (global), com intervenções pontuais e localizadas. Essas ações, por sua vez, são concebidas para desencadear reflexões críticas e promover uma mobilização significativa no contexto específico em que a pesquisa se insere.

Como define Magalhães:

> A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (Magalhães, 2021, p. 265).

A Pesquisa-Trans-Formação propõe não apenas a produção de conhecimento, mas também o fomento de reflexões e práticas que impulsionem transformações profundas no contexto educacional. Essa abordagem crítica e inovadora busca provocar mudanças mesmo em cenários tradicionalmente conservadores, conduzindo inevitavelmente à necessidade de ressignificar concepções e práticas já estabelecidas.

A Pesquisa-Trans-Formação se caracteriza por seu papel engajado e transformador: não se limita à análise da realidade, mas denuncia suas contradições e anuncia caminhos de mudança, com vistas à emancipação política e social. Como ressalta Magalhães:

> [...] não buscamos soluções pragmáticas e ferramentais, respostas definitivas ou receitas. No movimento próprio de apreensão das informações sobre o questionamento que fazemos a esta realidade, buscamos formas de superação deste status quo real; muitas vezes fossilizado; apostando, acreditando e atuando na prática de transformação do real (Magalhães, 2021, p. 268).

A Pesquisa-Trans-Formação articula teoria e prática em um movimento dialético, no qual a reflexão crítica orienta transformações. A prática é repensada e refeita continuamente, permitindo a ressignificação da teoria e promovendo um processo articulador e evolutivo.

Fundamentada no MHD, a Pesquisa-Trans-Formação busca compreender e transformar as estruturas sociais, convertendo as participantes em sujeitos ativos que, por meio da práxis crítica, articulam teoria e ação na construção de mudanças.

Desse modo, a Pesquisa-Trans-Formação revela-se como um caminho metodológico e formativo capaz de articular reflexão crítica e ação transformadora, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e para a ressignificação das práticas educacionais. Trata-se de uma proposta que ultrapassa os limites da pesquisa tradicional, convocando à transformação social mesmo em contextos conservadores.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo fundamentou-se na abordagem da Psicologia Sócio-histórica, que oferece a base teórica e o método de análise apropriado para analisar as significações dos professores no Ensino Superior em relação à construção da Educação Especial-Inclusiva. Essa escolha decorreu da capacidade dessa abordagem em considerar os aspectos sociais e históricos que determinam a construção do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Para atingir os objetivos propostos, este estudo adota a Pesquisa-Trans-Formação como modalidade de pesquisa. Nessa medida, utiliza processos qualitativos e colaborativos, buscando não apenas compreender, mas efetivamente transformar a realidade investigada. Como destaca Magalhães (2021, p. 265), a Pesquisa-Trans-Formação emerge como uma proposta distintiva neste panorama metodológico.

A pesquisa realizada neste estudo foi de natureza qualitativa, com um objetivo geral exploratório. Foi realizada na Universidade de Taubaté (UNITAU). As participantes desta pesquisa foram duas professoras que lecionam no curso de Pedagogia. O foco central deste estudo é compreender os processos de inclusão escolar no Ensino Superior e apreender as significações docentes relacionadas a esse tema.

A escolha dessa abordagem qualitativa deu-se principalmente por permitir uma compreensão profunda das significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Além disso, a pesquisa bibliográfica contribuiu para embasar teoricamente o estudo, oferecendo referências e conceitos fundamentais para a análise e discussão dos resultados.

Ao adotar essa abordagem, espera-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada dos desafios e das práticas de inclusão no Ensino Superior, identificando as significações dos professores sobre o tema.

Lüdke e André (2013) afirmam que o pesquisador não está fora do espaço humano, mas, sim, inserido nele. Sobre isto, descreve Silva (2014):

> [...] Defendem que nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto. A pesquisa qualitativa então trabalha com o sentido de inteligência do pesquisador. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que o produto, pois é nessa fase que se constrói hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento (Silva, 2014, p. 110).

Trabalhar com pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica, como salientado por Freitas, (2002, p. 28), “implica em uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevê-los e buscar suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Para a produção de informações nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada reflexiva como um dos instrumentos metodológicos. Este instrumento foi escolhido por sua capacidade de proporcionar um diálogo aberto e aprofundado com os participantes, permitindo a emergência de significações e experiências relacionadas ao objeto de estudo.

A entrevista semiestruturada reflexiva foi realizada com duas professoras. A prioridade foi dada ao curso de Pedagogia, uma vez que é nele que se formam os profissionais da Educação Básica. Sendo esta pesquisa oriunda de um Mestrado Profissional, nossa intenção tem sido investigar e instigar processos que visem a transformação no âmbito da Educação Básica.

De acordo com Gil (2002), a entrevista semiestruturada é uma forma de comunicação em que o entrevistado tem a liberdade de se expressar por meio de um diálogo descontraído. Nesse tipo de entrevista, é importante que o entrevistado se sinta à vontade para compartilhar suas ideias e pensamentos.

Duarte (2004) enfatiza ainda mais a importância desse tipo de entrevista, destacando que a abordagem semiestruturada permite maior flexibilidade e profundidade nas respostas do entrevistado. Isso resulta em um diálogo mais rico e detalhado, proporcionando uma compreensão mais abrangente do tema em estudo.

As entrevistas reflexivas foram projetadas para ir além das respostas superficiais, incentivando os professores a refletirem sobre suas experiências diárias, desafios enfrentados, estratégias adotadas e as transformações percebidas em suas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Como resultado desta pesquisa, será desenvolvido um relatório destinado ao NAIN contendo a conjuntura atual a partir das informações obtidas na pesquisa e proposições colaborativas fundamentadas nas falas das participantes, considerando suas características diferenciadas e necessidades específicas. Nosso foco principal tem sido impulsionar a criação de processos que caminhem na perspectiva da transformação social e na construção de uma educação inclusiva. Reconhecemos que, embora não possamos, individualmente, promover a transformação social, nossas ações podem provocar e impulsionar processos nesse sentido, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Nessa medida, a análise e a interpretação das informações prospectadas foram guiadas por uma abordagem qualitativa, aplicada e colaborativa, com o objetivo de compreender os

fenômenos perscrutados de maneira a impulsionar a transformação social. Isto se dá porque essa metodologia nos permite ir além da mera descrição da realidade desvelada, possibilitando compreender suas significações e as inter-relações que mantêm entre si.

4.1 Participantes

Como já mencionado, as participantes desta pesquisa consistem em duas professoras que atuam no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU). A universidade em foco, fundada em 1976, é uma instituição de Ensino Superior localizada em Taubaté, no estado de São Paulo, Brasil, que oferece uma ampla variedade de cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Saúde. A missão da universidade é promover uma formação acadêmica de excelência, combinando ensino, pesquisa, inovação e extensão, com o intuito de preparar profissionais qualificados e engajados no progresso da sociedade.

A UNITAU possui uma estrutura acadêmica robusta, com corpo docente qualificado e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a universidade mantém parcerias com instituições nacionais e internacionais, possibilitando intercâmbios e cooperação acadêmica

As participantes colaboraram voluntariamente com a pesquisa, engajando-se em entrevistas reflexivas nas quais compartilharam suas experiências e significações sobre a inclusão escolar no Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial, permitindo uma análise aprofundada das crenças, significações e práticas das participantes em relação à inclusão escolar.

A participação na pesquisa apresenta tanto benefícios quanto riscos. Entre os benefícios, destaca-se a oportunidade de reflexão crítica proporcionada pelas entrevistas reflexivas, que permite às participantes analisarem os desafios enfrentados no exercício de sua profissão. As participantes têm acesso às informações produzidas pela pesquisa a qualquer momento e podem solicitar que não sejam utilizadas, garantindo maior controle sobre sua participação.

Embora não tenham recebido benefícios financeiros ou prêmios, as participantes foram indiretamente beneficiadas por sua contribuição à produção de conhecimento científico na área da inclusão escolar no Ensino Superior, colaborando com o avanço acadêmico e o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas.

Entretanto, é importante reconhecer que as participantes podem enfrentar desconforto ou insegurança ao responder perguntas que abordam temas sensíveis ou desafiadores. A

discussão sobre experiências pessoais pode evocar emoções intensas, potencialmente afetando o bem-estar emocional das participantes.

Para mitigar esses riscos, foram adotadas diversas medidas de segurança e ética. O anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelas participantes são assegurados. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes, garantindo transcrições precisas e facilitando a análise do material resultante. As gravações e transcrições foram realizadas com total discrição, a fim de proteger a identidade dos envolvidos. Além disso, as participantes têm o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e podem optar por não responder a perguntas que lhes causem desconforto.

A pesquisadora demonstrou constante comprometimento em oferecer o suporte necessário às participantes e, se necessário, esteve pronta para realizar os encaminhamentos adequados aos serviços de saúde competentes. Todas as normas de segurança e os princípios éticos foram rigorosamente seguidos, assegurando a preservação da integridade física, emocional e psicológica dos envolvidos, e garantindo que a participação na pesquisa ocorresse de maneira segura, ética e respeitosa.

4.2 Instrumentos de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi a entrevista reflexiva (Szymanski, 2018). Esse tipo de entrevista foi escolhido por ser considerado como uma abordagem adequada para possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos desafios e conquistas dos professores em relação à prática inclusiva no Ensino Superior, culminando na apreensão do movimento dialético de suas significações.

Na entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2009), ocorre uma mescla de perguntas fechadas e abertas. Nesse contexto, o entrevistado teve autonomia para expressar sua concordância ou discordância em relação ao tema abordado, sem se restringir à pergunta formulada.

A entrevista reflexiva permitiu que as professoras expressassem livremente seus pensamentos, sentimentos e reflexões sobre a inclusão escolar no Ensino Superior. Por meio dessa abordagem, foi possível criar um ambiente propício à troca de experiências e significações, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das práticas inclusivas.

Como enfatiza Szymanski (2000, p. 194), a entrevista, enquanto inter-relação social, está sujeita às mesmas condições que regem qualquer comunicação face a face. Dessa forma, a

relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado determina diretamente o desenvolvimento da entrevista e a qualidade das informações obtidas.

Nesse sentido, foi fundamental partir de "uma proposta de, pelo diálogo, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação" (Szymanski, 2000, p. 196). A autora complementa ainda que:

> [...] foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas e se constitui num momento de construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade de fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder que se delineou esta proposta de entrevista que chamamos de reflexiva (Szymanski, 2000, p. 197).
>
> .

Esse processo, portanto, caracterizou-se como ativo e reflexivo, pressupondo um encontro interpessoal entre todos os envolvidos na entrevista, "[...] num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas" (Szymanski, 2004, p. 14).

Como etapa inicial da prospecção de informações, foi aplicado um questionário de identificação às duas docentes participantes, contendo questões objetivas, abertas e fechadas.

4.3 Procedimentos para a produção de informações

A produção de informações para esta pesquisa, intitulada **"**Significações docentes acerca da inclusão escolar: Buscando Movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior", seguiu todos os princípios e normas éticas requeridos.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), sob o CAAE 83520324.0.0000.5501. O principal objetivo do Comitê é defender os interesses das participantes, assegurando sua integridade e dignidade, além de contribuir para que o estudo seja conduzido dentro de padrões éticos rigorosos.

A prospecção de informações foi realizada apenas após a aprovação do CEP, garantindo que todos os procedimentos respeitassem os princípios éticos necessários ao longo de todo o processo de pesquisa.

O processo destinado à obtenção de informações teve início com a solicitação de autorização à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nessa solicitação, foi apresentado o projeto de pesquisa com seus objetivos e procedimentos. Ademais, foi salientado que, caso alguma das professoras se sentisse constrangida durante as entrevistas,

ele teria a liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento e/ou optar por não participar das etapas em que se sentisse desconfortável. O pesquisador se comprometeu a oferecer todo o suporte necessário e, se preciso, realizar os encaminhamentos adequados aos serviços de saúde competentes.

Após a obtenção da autorização institucional e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a gestão do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU). Em uma reunião presencial, foram apresentados os objetivos e a metodologia do estudo. Ao final do encontro, o diretor indicou duas professoras que estavam presentes no momento e ambas manifestaram interesse em participar.

Na ocasião a pesquisadora coletou os números de telefone das professoras e, posteriormente, agendou o primeiro encontro com cada uma delas, de acordo com a disponibilidade das docentes. Antes da realização das entrevistas, as participantes receberam, por meio das redes sociais, uma mensagem contendo as orientações necessárias, incluindo a data e o horário do encontro.

No primeiro encontro, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estavam detalhadas as informações pertinentes à pesquisa após a leitura, os termos foram devidamente assinados, garantindo a concordância ética e consciente com a participação no estudo. Em seguida, a participante preencheu um questionário de identificação, composto por perguntas objetivas, abertas e fechadas.

A pesquisadora transcreveu as entrevistas e realizou sucessivas leituras e releituras, avaliando a necessidade de retomada em alguns pontos. Com base nas falas consideradas mais significativas, elaborou novas perguntas, o que motivou a continuidade das entrevistas em um formato mais reflexivo.

Essa etapa correspondeu à segunda entrevista, que teve como objetivo o aprofundamento dos temas emergentes identificados na primeira fase.

4.3.1 Questionário

Como primeira etapa da fase de prospecção de informações, foi disponibilizado às duas docentes um questionário de identificação, composto por perguntas objetivas, abertas e fechadas, conforme já mencionado. Esse instrumento teve como finalidade traçar o perfil inicial das participantes e fornecer subsídios complementares à análise das entrevistas. O questionário (Apêndice A) é definido por Gil (2002, p. 115) como um “compilado de questões que são respondidas por escrito pelo alvo da pesquisa”. Marconi e Lakatos (2003) o definem como:

> [...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi e Lakatos, 2003, p. 201).

O questionário foi preenchido após a explicação detalhada, conforme as orientações de Marconi e Lakatos (2003), que enfatizavam a importância da pesquisa e a necessidade de respostas precisas. Esse procedimento permitiu o levantamento de informações iniciais sobre o perfil das docentes, além de proporcionar uma melhor compreensão do contexto e das opiniões das participantes em relação aos temas abordados. A combinação do questionário com as entrevistas enriqueceu a pesquisa, oferecendo uma análise mais ampla e robusta das práticas pedagógicas e da inclusão no Ensino Superior.

4.3.2 Entrevista semiestruturada reflexiva

A entrevista reflexiva foi realizada em dois encontros, conforme propõem Yunes e Szymanski (2005, p. 4), com o objetivo de construir uma relação dialógica e de confiança. No primeiro encontro, foram reforçados os direitos garantidos pelo TCLE, como o anonimato e a confidencialidade das informações, além da explicação dos procedimentos adotados e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e gravadas em áudio, com o consentimento das participantes, para posterior transcrição. A pesquisadora utilizou um roteiro base com perguntas abertas, composto por uma pergunta principal e três secundárias, todas elaboradas com o objetivo de alcançar os propósitos do estudo. Contudo, por se tratar de uma entrevista reflexiva, as perguntas atuaram como pontos de partida para um diálogo mais profundo, permitindo a livre expressão das participantes e a exploração de significações, práticas e desafios vivenciados no contexto da inclusão escolar no Ensino Superior. Segundo Szymanski (2000):

> […] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor… Esse processo interativo complexo tem um caráter recorrente, no intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos. O termo “reflexivo” tem sido usado sempre que ocorre esse processo recorrente (Szymanski, 2000, p. 195).

As entrevistas foram realizadas presencialmente (Apêndice B) e tiveram início com perguntas gerais para estabelecer uma conexão inicial, criando um ambiente acolhedor que favorecesse a troca de experiências. Em seguida, foram introduzidas questões mais específicas, alinhadas aos temas e objetivos do estudo, promovendo reflexões aprofundadas sobre a inclusão escolar no Ensino Superior.

Essa abordagem metodológica, como destacam Yunes e Szymanski (2005), possibilita não apenas a prospecção de informações, mas também um processo reflexivo compartilhado entre pesquisador e participante, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas e desafios enfrentados pelas docentes. As informações foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas para o formato escrito em documento Word, dando início à análise das informações obtidas.

4.4 Procedimentos para a análise de informações

A análise das informações perscrutadas nesta pesquisa foi conduzida por meio da metodologia dos Núcleos de Significação, abordagem teórico-metodológica alinhada à Psicologia Sócio-histórica e ao Materialismo Histórico-dialético. Essa perspectiva permite compreender os sentidos atribuídos pelas participantes à realidade estudada, indo além da simples descrição das informações para alcançar uma interpretação crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Inspirada em Aguiar e Ozella (2006), a construção dos Núcleos de Significação fundamenta-se na articulação dialética entre sentido e significado. O sentido é subjetivo e particular, vinculado às experiências e emoções individuais; o significado, por sua vez, é social e histórico, elaborado coletivamente ao longo do tempo. A intersecção entre esses dois elementos constitui o campo da significação, revelando a unidade entre sujeito e sociedade, pensamento e linguagem, afetividade e cognição. Conforme Magalhães (2021):

> Ao mesmo tempo em que as falas são de quem as profere, também são sociais. Buscando apreender as determinações que constituem sujeitos e grupos, nos aproximamos mais das respectivas subjetividades e significações, entendendo a origem do individual no social (Magalhães, 2021, p. 345).

Assim, compreender as significações atribuídas pelas docentes é essencial para fundamentar propostas formativas e ações que promovam a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Essa abordagem permite identificar tendências, contradições e sentimentos expressos nas falas, promovendo uma leitura mais sensível e profunda dos discursos docentes.

Essa abordagem permite identificar tendências, contradições e sentimentos expressos nas falas, promovendo uma leitura mais sensível e profunda dos discursos docentes.

A presente pesquisa, realizada no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, fundamenta-se nos princípios do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-histórica (PSH). De acordo com Cury (2000), o MHD distingue-se da ciência burguesa por buscar a totalidade da realidade, a totalidade social, comprometendo-se com a apreensão de suas contradições e possibilidades de transformação.

Ao se apoiar nessas bases teóricas, a pesquisa busca apreender as significações que atravessam os discursos dos professores e determinam suas práticas inclusivas. As significações constituem a porta de entrada para a compreensão do fenômeno estudado - a inclusão no Ensino Superior -, uma vez que se constituem historicamente nas relações sociais e se materializam nos discursos e práticas dos sujeitos.

Importante: Não se trata de capturar a dimensão da subjetividade individual, tarefa que, além de impraticável, remeteria a outra categoria analítica. O interesse recai, isto, sim, sobre as significações, entendidas como processos de produção de sentidos e significados que possibilitam a interpretação e a compreensão do fenômeno investigado, qual seja, a inclusão no Ensino Superior.

O processo de construção das informações ocorreu de forma contínua ao longo da investigação, caracterizando a abordagem como Pesquisa-Trans-Formação. A professora 1 foi entrevistada em duas ocasiões: em 31 de outubro de 2024 e 23 de março de 2025. Já a professora 2 participou de entrevistas em 28 de novembro de 2024 e 27 de maio de 2025.

As análises desenvolvidas nesta pesquisa iniciaram-se com a escuta atenta das entrevistas gravadas, buscando identificar situações comuns entre as participantes. Em um segundo momento, procedeu-se às transcrições integrais e, concomitantemente, às leituras flutuantes do material. Durante esse processo, as correções e a padronização da escrita também foram realizadas em paralelo.

A leitura flutuante, enquanto abordagem sensível ao conteúdo, possibilitou a identificação de aspectos afetivos e relacionais nas falas. As transcrições foram revisadas com rigor, conforme Magalhães (2021), a fim de assegurar a fidelidade ao contexto original e a integridade das informações.

As leituras sucessivas das transcrições possibilitaram a identificação de expressões significativas diretamente relacionadas às temáticas da inclusão e das práticas pedagógicas.

Esse aprofundamento na leitura permitiu que emergissem sentidos mais complexos das falas, o que favoreceu a formulação de novas perguntas e o retorno às participantes para a realização de novas entrevistas. Tal retorno teve como objetivo explorar mais profundamente os temas em destaque, resultando em uma segunda transcrição de trechos selecionados, conferindo ainda mais precisão analítica às etapas posteriores da investigação.

Conforme argumentam Aguiar, Aranha e Soares (2020), a leitura reiterada e reflexiva dos discursos é fundamental para captar as significações subjetivas que atravessam as narrativas. Revisitar os trechos mais impactantes das falas possibilita uma escuta ampliada e uma compreensão mais aprofundada das camadas simbólicas que constituem os processos formativos dos sujeitos.

Dessa forma, o procedimento dos Núcleos de Significação será empregado para interpretar as informações prospectadas, permitindo à pesquisadora produzir conhecimentos relevantes, embasados e socialmente comprometidos com o fortalecimento das práticas inclusivas no Ensino Superior.

5 ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DOCENTES: CAMINHOS DA INCLUSÃO

Nesta seção, aprofundaremos a análise das significações docentes sobre a inclusão no Ensino Superior, desvendando os caminhos construídos pelas participantes. Iniciaremos com uma análise interseccional das categorias demográficas. Em seguida, detalharemos o processo de identificação e levantamento de pré-indicadores, culminando na organização das informações que sustentarão as discussões subsequentes sobre as complexas relações entre a docência e a educação inclusiva.

5.1 Análise interseccional das categorias demográficas das participantes

A análise das características demográficas das participantes desta pesquisa revela padrões que merecem uma reflexão interseccional. As informações prospectadas anteriormente às entrevistas evidenciam não apenas o perfil das docentes participantes, mas também as ausências sobre as perspectivas e práticas relacionadas à educação inclusiva no Ensino Superior a partir de suas posições sociais específicas.

As informações obtidas por meio do questionário sociodemográfico aplicado antes das entrevistas possibilitam uma leitura inicial do perfil das docentes participantes, situando suas trajetórias e perspectivas no contexto da Educação Especial-Inclusiva no Ensino Superior.

A análise dessas categorias (identidade de gênero, raça/etnia, idade, deficiência, experiência profissional e formação) revela (Quadro 4) elementos importantes sobre quem são essas professoras e o que vivenciam. Revela também o que está ausente nesse grupo e como isso impacta as significações construídas.

Quadro 4 – Perfil sociodemográfico das docentes participantes

Categoria	Participante 1	Participante 2
Identidade de Gênero	Mulher	Mulher
Raça/etnia	Branca	Branca
Faixa Etária	40+	60+
Possui Deficiência	Não	Não
Tempo de Atuação no Ensino Superior	15 anos	19 anos
Experiência com pessoas com deficiência	Sim	Sim
Formação Acadêmica	Cursando doutorado	Doutorado
Formação em Educação Especial-Inclusiva	Não	Não

Fonte: material elaborado pela pesquisadora, em 2024, a partir do questionário.

Ambas as participantes se reconhecem como mulheres brancas, não possuem deficiência e estão nas faixas etárias de 40+ e 60+ anos. Essa configuração específica oferece perspectivas importantes para compreender como docentes com essas características vivenciam e significam a educação inclusiva no Ensino Superior.

A presença majoritária de mulheres na educação, particularmente em cursos de Pedagogia, confirma uma característica histórica do magistério brasileiro. Essa feminização do ensino, especialmente em áreas relacionadas ao cuidado e à educação inclusiva, pode estar relacionada aos papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres. Segundo Jaeger e Jacques (2017):

> Não podemos deixar de sublinhar que esses encaminhamentos sociais e culturais produzem e são produzidos em meio a discursos e representações que buscam afirmar e reafirmar estereótipos culturais, os quais fixam, em determinados papéis e funções, os lugares de homens e de mulheres. Especificamente, a Educação Infantil busca se firmar e se manter como uma profissão de mulheres, ancorando as suas justificativas em noções biologicistas, as quais afirmam que as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Esses, por sua vez, são representados pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo por crianças (Jaeger e Jacques, 2017, p. 546).

Mesmo que os autores supracitados foquem na Educação Infantil, essa ideia de tornar os papéis de gênero algo natural acontece também no Ensino Superior, principalmente nas áreas ligadas ao cuidado e à educação inclusiva. Nas universidades, essa concepção do "cuidado feminino" como algo biologicamente determinado pode influenciar quem atua no ensino sobre inclusão, reforçando estereótipos sobre habilidades supostamente inatas das mulheres para o cuidado.

As participantes, ambas mulheres com excelente formação acadêmica e extensa experiência profissional, representam um perfil diferenciado no contexto da educação superior brasileira. Suas perspectivas como educadoras experientes, mesmo não tendo formação específica em educação inclusiva, oferecem percepções importantes sobre como profissionais comprometidas desenvolvem práticas inclusivas.

A diferença geracional entre as participantes (40+ e 60+) traz perspectivas complementares importantes. A professora mais experiente testemunhou transformações históricas significativas na área da educação inclusiva, desde os modelos mais segregacionistas até as atuais perspectivas inclusivas. Sua trajetória oferece uma visão longitudinal das mudanças ocorridas no campo. A professora mais jovem representa uma geração que teve sua formação em contextos já mais sensibilizados para questões de inclusão, trazendo perspectivas contemporâneas sobre as práticas pedagógicas.

Como aponta Gatti (2010, p. 1375), "cada grupo de professores traz consigo as experiências de sua época de formação, mas também a chance de renovar as práticas de ensino". Essa diversidade geracional permite compreender como diferentes momentos históricos são determinantes para o desenvolvimento das concepções e práticas relacionadas à inclusão, enriquecendo a análise das significações construídas.

Analisar esse aspecto é essencial para entender quem são as participantes, já que cada geração traz consigo vivências marcantes. A professora com mais de 60 anos teve uma formação em que os métodos tradicionais de educação especial eram a norma, enquanto a de 40+ estudou em um momento de maior conscientização sobre a inclusão.

Ao mesmo tempo, essa experiência, se não acompanhada de aprendizado constante, pode reforçar ideias e práticas já estabelecidas sobre deficiência e inclusão. Isso pode tornar mais difícil abandonar abordagens que tratam a deficiência como doença ou que apenas integram, mas não incluem de verdade; algo ainda presente nas escolas e universidades.

O perfil das participantes desta pesquisa exemplifica o extrato que predomina na composição dos corpos docentes: nesse meio, a falta de pessoas que se declaram negras ou com deficiência é evidente. Isso nos leva a pensar mais a fundo sobre o que essa ausência significa. No caso das pessoas com deficiência, a não participação na pesquisa não foi algo planejado, mas sim um reflexo de uma realidade maior, pois o próprio corpo docente do curso de Pedagogia não conta com essa representação.

Essa observação vai além de um simples problema na amostra, ela revela algo que já imaginávamos, mas que se torna ainda mais claro: a falta de visibilidade dessas pessoas nas universidades e na sociedade em geral.

Consideremos quantas perspectivas importantes perdemos ao não termos professores com deficiência nessa discussão. Eles trazem consigo um conjunto único de experiências, um saber que vem não só dos livros, mas da vida real de enfrentar lugares que nem sempre foram feitos para eles. Como disse Mantoan (2003):

> A escola, como instituição social, ainda é estruturada sob padrões normativos de corpo e cognição que desconsideram a diversidade humana. A deficiência, muitas vezes, continua sendo tratada como anormalidade, o que impede a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Mantoan, 2003, p. 47).

Ignorar essas perspectivas pode levar a análises que simplificam a complexa realidade da inclusão, tratando-a de forma superficial. A falta de educadores com deficiência nas investigações não é trivial: essa ausência é determinante sobre a maneira como a inclusão é

percebida e discutida. Assim, é essencial reconhecer essa carência, apresentando caminhos e ideias para estudos vindouros. Isso enriquece seu estudo, mostrando respeito pela integridade científica e incentivando um debate mais abrangente e aprofundado sobre o tema.

A ausência de indivíduos negros na amostra também é significativa, especialmente porque as experiências de quem vive a intersecção entre raça e deficiência são atravessadas por múltiplas formas de discriminação. Essas ligações complexas não são totalmente claras quando apenas um desses aspectos é analisado isoladamente.

> A intersecção entre raça e deficiência revela camadas de exclusão que não são plenamente compreendidas quando se analisa apenas uma dessas categorias isoladamente. Pessoas negras com deficiência enfrentam barreiras múltiplas e invisíveis, muitas vezes ignoradas tanto pelos movimentos negros quanto pelos movimentos das pessoas com deficiência (Silva, 2019, p. 88).

As participantes do estudo apresentam uma trajetória acadêmica sólida: uma está cursando doutorado e a outra já concluiu. Além disso, acumularam uma vasta experiência em ambientes inclusivos, tanto na Universidade de Taubaté como em outros espaços. Com 15 e 19 anos dedicados ao Ensino Superior, essas docentes possuem um conhecimento prático valioso, especialmente no trato direto com estudantes com deficiência.

No entanto, ambas reconheceram não possuir formação específica em Educação Especial-Inclusiva**.** Isso gera uma dissonância: apesar do alto nível de escolaridade e da longa vivência, carecem de um aprendizado concentrado nas necessidades da inclusão escolar. Tal cenário revela uma dificuldade frequente no Ensino Superior: a insuficiência de ações institucionais que garantam a formação contínua voltada à inclusão.

Mantoan ressalta esse ponto ao declarar que:

> A formação inicial e continuada dos professores é condição indispensável para o sucesso da inclusão escolar. Sem preparo adequado, as práticas docentes tendem a se basear em tentativas e erros, reproduzindo modelos excludentes e perpetuando a desigualdade no acesso e na permanência dos estudantes com deficiência (Mantoan, 2010, p. 54).

Essa ausência de formação específica, embora comum na realidade brasileira, pode limitar a efetividade das práticas inclusivas. Pereira também reforça essa perspectiva:

> A formação de professores para a educação inclusiva deve contemplar não apenas conhecimentos técnicos, mas também a reflexão crítica sobre valores, atitudes e concepções acerca da diversidade humana, para que se possam desenvolver práticas educativas efetivamente inclusivas e transformadoras (Pereira, 2009, p. 357).

A assunção da perspectiva da interseccionalidade nos instiga a compreender que as pessoas possuem múltiplas identidades sociais - como gênero, raça, classe social, orientação sexual, deficiência e religião - que devem ser vistas como interconectadas, não separadas. Elas se cruzam e se determinam mutuamente, moldando as experiências individuais de privilégio e opressão. Compreender essa interconexão é crucial, pois o perfil homogêneo das participantes (mulheres, brancas, sem deficiência, com Ensino Superior) indica uma posição de privilégio social que pode restringir o entendimento sobre a complexidade da educação inclusiva. Essa combinação de privilégios - racial, capacitista, educacional e de classe - cria uma perspectiva específica que, embora válida, não abrange a diversidade de experiências presentes na universidade.

As interseccionalidades complexas entre deficiência, raça, classe social e outras identidades formam experiências únicas que transcendem a soma das opressões individuais. Uma aluna negra, surda e de baixa renda, por exemplo, pode enfrentar problemas de comunicação intensificados por preconceitos raciais e dificuldades financeiras para obter tecnologias assistivas. Nesse sentido, Santos aponta que:

> A interseccionalidade nasce para que percebamos que estas linhas se cruzam trazendo novas perspectivas de análise em que o gênero, a classe e a raça tecem tramas, que desafiam a criação de políticas públicas mais efetivas e assertivas para reduzir os impactos da desigualdade social que acompanha esse processo de formação da sociedade brasileira (Santos, 2025, p. 54).

Consoante a Santos, Crenshaw define interseccionalidade como:

> A conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas, que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Ademais, Collins e Bilge afirmam que:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e se afetam mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins e Bilge, 2020, p. 17).

As participantes, a partir de suas posições sociais específicas, desenvolveram perspectivas sobre inclusão que refletem suas experiências como mulheres brancas, sem deficiência, com alta escolaridade, atuando em contextos educacionais privilegiados. Essas perspectivas, embora representem apenas uma faceta do amplo espectro da diversidade humana, são válidas e importantes para compreender como educadoras com esse perfil significam e praticam a inclusão.

Embora esta pesquisa se concentre nas perspectivas das participantes com o perfil descrito, é importante reconhecer que outras vozes e experiências são fundamentais para uma compreensão mais ampla da Educação Especial-Inclusiva. A inclusão de docentes negros, indígenas, com deficiência e de outras identidades diversas em futuras pesquisas pode enriquecer significativamente o campo de estudos sobre educação inclusiva no Ensino Superior.

Docentes com deficiência trariam conhecimentos experienciais únicos sobre acessibilidade, adaptações pedagógicas e eliminação de barreiras. Professores negros e de outras etnias ofereceriam perspectivas diferenciadas sobre como o racismo intersecciona com outras formas de opressão, contribuindo para práticas pedagógicas culturalmente responsivas.

A ausência dessas perspectivas no contexto desta pesquisa não representa uma falha metodológica, mas sim reflete uma realidade institucional mais ampla**.** Em relação a essa questão, segundo Nascimento et al. (2023), em 2018, a prevalência de pessoas com deficiência na docência do Ensino Superior no Brasil foi de apenas 0,5%:

> Em 2018, a prevalência de Pessoa com Deficiência na docência do Ensino Superior no Brasil foi de 0,5% e estas pessoas estavam distribuídas de forma igualitária (p=0,491) nas instituições de administração pública (733/147.968) quanto nas de administração privada (998/208.304) (Nascimento et al., 2023, p. 485).

Essa informação contextualiza a composição da amostra desta pesquisa como um reflexo da baixa representatividade de pessoas com deficiência e outras identidades minorizadas na docência universitária brasileira, reforçando a importância de que estudos futuros busquem, intencionalmente, incluir essas vozes para uma análise mais ampla e interseccional da inclusão no Ensino Superior.

5.2 Identificação e levantamento de pré-indicadores

O processo de análise inicia-se com uma leitura cuidadosa e reiterada das transcrições das entrevistas, permitindo uma aproximação aprofundada com o conteúdo. A partir desse

contato, identificam-se os pré-indicadores, que são elementos iniciais reveladores de sentidos no plano empírico da pesquisa. Essas unidades são constituídas por palavras ou expressões significativas que, analisadas em seu contexto, evidenciam as significações atribuídas pelos sujeitos e traduzem aspectos concretos de suas experiências, manifestos por meio da linguagem.

Com base na abordagem teórico-metodológica dos Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2013) e aprofundada por Aguiar, Aranha e Soares (2021), os pré-indicadores foram estruturados a partir de um processo criterioso de leituras e releituras das entrevistas reflexivas. Eles representam as primeiras manifestações significativas no plano empírico, carregando sentidos específicos que se destacam nas falas das participantes. Conforme ressaltam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 6), “entendemos que os pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado”.

O levantamento dos pré-indicadores foca-se no conteúdo das falas dos sujeitos que apresentam maior carga emocional, revelando-os em sua totalidade, na constituição de pensamento e linguagem – ou seja, o sentir e o agir do sujeito, a "palavra com significado" (Aguiar e Ozella, 2013).

Não se trata de discursos absolutos, mas produções subjetivas mediadas por objetivações históricas (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 64). Aguiar e Ozella (2013) chamam a atenção para a frequência das palavras que se repetem na fala do sujeito, devido à sua importância para ele, pois são permeadas de significações e afetos. Essa compreensão reforça o caráter concreto dos sentidos produzidos pelos sujeitos, os quais se manifestam por meio da linguagem e devem ser considerados na análise dialética das falas. E, conforme destacam Aguiar e Ozella (2006):

> Pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230).

O primeiro movimento de sistematização das informações resultou na identificação de 113 pré-indicadores, extraídos diretamente das falas das docentes entrevistadas. Estes pré-indicadores representam o estágio inicial de organização das significações emergentes, mantendo as expressões originais dos sujeitos enquanto já evidenciam temas recorrentes e convergências conceituais.

Na sequência, os 113 pré-indicadores foram submetidos a um processo de aglutinação, orientado pela identificação de similaridades temáticas, nas convergências conceituais e nas

complementaridades de significações. Esse movimento resultou na síntese de 28 indicadores, configurando uma base analítica refinada para os movimentos subsequentes e expressando, de forma sistematizada, as significações docentes emergentes das entrevistas.

O processo de aglutinação permitiu uma organização hierárquica das informações obtidas, mantendo fidelidade às falas originais das docentes enquanto promovia níveis crescentes de abstração analítica. Uma vez identificados e consolidados esses indicadores finais, procedeu-se à etapa subsequente de articulação desses elementos para a construção dos Núcleos de Significação, propriamente ditos.

O processo de aglutinação que expressa o movimento de sínteses da análise das significações ressurtidas na pesquisa, apresentando a transição dos pré-indicadores para os indicadores, e destes para os Núcleos de Significação, pode ser visto em detalhes no Apêndice C.

5.3 Aglutinação e organização dos indicadores

A partir da análise das entrevistas, foram identificados os pré-indicadores, os quais passaram por um processo de aglutinação com o objetivo de construir indicadores mais abrangentes e representativos. Conforme Aguiar e Ozella (2006), a aglutinação de pré-indicadores constitui uma etapa fundamental de organização e síntese, na qual palavras e expressões extraídas das falas das participantes são agrupadas por similaridade (elementos que expressam ideias semelhantes), complementaridade (elementos que se completam mutuamente) ou contraposição (elementos que apresentam ideias opostas). É nesse momento que se passa para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios mencionados, resultará na sistematização dos indicadores (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 62). Segundo as mesmas autoras (2021):

> O intuito é de que a articulação de pré-indicadores, culminando em indicadores, produza uma nova relação das significações objetivadas pelos sujeitos, de modo a avançarmos para explicações mais totalizantes, expressando um avanço do pesquisador na apreensão dos nexos entre as particularidades historicamente constituídas dos sujeitos. Para procedermos a essa articulação, a proposta, como já apontada, é de que utilizemos os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 7).

Essa etapa permite evidenciar não apenas os conteúdos explícitos, mas também as ambivalências, contradições e insinuações presentes nos discursos selecionados.

De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2020), os pré-indicadores devem ser organizados de forma a expressar as “significações em movimento” que emergem das narrativas, possibilitando uma compreensão mais profunda, contextualizada e dinâmica dos fenômenos investigados. A partir dessa organização, os pré-indicadores foram aglutinados em indicadores analíticos, que assumem papel central na estruturação da análise: “A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese” (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 7).

Esta etapa permite evidenciar não apenas os conteúdos explícitos, mas também as ambivalências, contradições e insinuações presentes nos discursos. De acordo com Aguiar,

Aranha e Soares (2020), os pré-indicadores devem ser organizados de forma a expressar as “significações em movimento” que emergem das narrativas, possibilitando uma compreensão mais profunda, contextualizada e dinâmica dos fenômenos investigados.

> Nesse movimento de articulação é essencial considerarmos não só os critérios já apontados – semelhança, complementaridade, contraposição –, mas também, e especialmente, a possibilidade de o pesquisador revelar alguma contradição presente entre significações objetivadas. Desse modo, para além das semelhanças e complementaridades dos conteúdos articulados, consideramos que a relação entre indicadores não é formal ou linear, mas sim mediada por propriedades (mesmo que não aparentes) que os constituem. Referimo-nos àquelas relações em que um indicador constitui o outro, sem ser o outro, em que, ao serem integrados no NS, produzem novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 7).

Os indicadores são essenciais para explicitar os conteúdos produzidos pelos sujeitos, revelando as articulações entre sentidos e significados, as significações que emergem das falas e que contribuem para a compreensão crítica do objeto da pesquisa. Com os indicadores devidamente organizados, passou-se à fase de síntese analítica, na qual esses elementos foram dialeticamente articulados para a construção dos Núcleos de Significação propriamente ditos.

É precisamente essa etapa de síntese que será abordada na próxima subseção: Elaboração dos Núcleos de Significação**,** que corresponde à fase de síntese da análise, em que os indicadores previamente organizados são integrados de forma dialética, resultando na formação dos Núcleos de Significação. Eis abaixo o Quadro 5 que mostra este movimento de síntese:

Quadro 5: Da articulação dialética dos indicadores aos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Indicador 1: Formação docente para inclusão: da antecipação à continuidade, um compromisso institucional com a diversidade e a transformação pedagógica. Formação para a escuta e o acolhimento como eixo da prática pedagógica. **Indicador 7:** A práxis docente como caminho para a inclusão: entre a consciência crítica e a ação transformadora. **Indicador 26:** Sensibilização docente e inserção da inclusão na cultura acadêmica cotidiana.	**Núcleo 1 –** A práxis docente como caminho para a inclusão - formação contínua, análise crítica e transformação pedagógica "Eu acho que a gente tem que parar pra pensar. *"Eu acho que a gente tem que parar pra pensar. Eu acho que, às vezes, assim, uma característica que eu tenho visto nas escolas e aqui no UNITAU também, é a escola trabalhar na urgência, nas coxas, sem refletir sobre. Faço porque eu sou obrigada, pronto."(P1E1)*
Indicador 2: Acessibilidade curricular e planejamento inclusivo como compromisso ético e político. **Indicador 4:** O currículo como construção viva, que se adapta às necessidades dos alunos. **Indicador 15:** Invisibilidade da equidade e da inclusão nas diretrizes curriculares. **Indicador 28:** Práticas Pedagógicas Sensíveis e Equitativas: Respeito ao Tempo do Aluno, Escuta Ativa e Diversificação de Estratégias para a Aprendizagem.	**Núcleo 2** – Núcleo de significação 2: Currículo Vivo e Inclusivo; da invisibilidade da equidade à construção de práticas pedagógicas para todos. ***"****O currículo, ele é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola.* *Porque aprender a gente aprende o tempo todo, em qualquer lugar. Agora, com intencionalidade, com sistematização, com terminalidade, depende do currículo na escola."(P1E1)*
Indicador 5: Redes institucionais de apoio e o papel do professor como mediador sensível da inclusão. **Indicador 20:** Propostas de escuta docente como instrumento de fortalecimento institucional. **Indicador 24:** A escuta como caminho para o reconhecimento da identidade e do acolhimento. A escuta ativa como prática pedagógica estruturante e democratizadora. **Indicador 27:** Reconhecimento das necessidades específicas e acolhimento subjetivo.	**Núcleo 3** – Núcleo de significação 3: Escuta como ato político; O papel das redes de apoio e da mediação docente na inclusão universitária. *"É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o estudante quer perguntar, às vezes a gente tem vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação." (P2E1)*
Indicador 6: A necessidade de tempo institucional para a preparação e troca de experiências pedagógicas. **Indicador 10:** Sobrecarga docente e ausência de tempo como barreiras à inclusão no Ensino Superior. **Indicador 11:** A necessidade de espaços institucionais para estudo e planejamento coletivo. **Indicador 18:** Reuniões e eventos como espaços informais de comunicação sobre inclusão.	**Núcleo 4:** Tempo, espaço e relações humanas como alicerces da inclusão no Ensino Superior. *"Então, eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer* *curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna." "A barreira institucional eu percebo porque nessa mesma sala eu tenho uma aluna cadeirante. E aí o elevador nem sempre está funcionando. Então, a gente tem que usar salas aqui de baixo por conta disso." (P1E1)*

Indicador 3: Barreiras físicas e arquitetônicas como entraves à autonomia e ao direito de acesso de estudantes com deficiência. **Indicador 12:** A repetição como ferramenta de transformação cultural. **Indicador 13:** Desigualdade social, pertencimento e permanência no Ensino Superior. **Indicador 22:** Inclusão como resposta a múltiplas vulnerabilidades além da deficiência. **Indicador 23**: Iniciativas pontuais de acessibilidade e articulação entre professores e gestão. **Indicador 25**: Fragmentação das iniciativas de inclusão e ausência de articulação institucional.	**Núcleo 5:** Entre a cultura que se transforma e a estrutura que resiste; disputas pela permanência. *"Ele começa a enxergar que aquilo que ele almejou, aquilo que ele sonhou, aquilo que ele... é expectativa, não é algo para ele. Consegue perceber que ele não dá conta, que as pessoas não se importam e que as pessoas estão fazendo ações que ele não consegue acompanhar." (P1E2)*
Indicador 14: A necessidade de apoio institucional para a prática docente inclusiva. O papel do NAIN como suporte institucional à inclusão. **Indicador 16:** Sobrecarga e individualização do trabalho docente: limites à inclusão no Ensino Superior. **Indicador 17:** Apoio institucional à inclusão: papel da gestão e suporte coletivo à docência. **Indicador 19:** Limites do suporte institucional e incertezas sobre sua efetividade. **Indicador 21:** Gestão e articulação institucional – o papel dos órgãos administrativos no planejamento e suporte à inclusão.	**Núcleo 6:** Da resistência solitária ao compromisso coletivo; gestão, escuta e os caminhos (in)completos da inclusão. *"Temos por onde buscar esse apoio." "Então, temos o apoio do departamento. A gente tem o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso." (P1E2)*
Indicador 8: Afetividade e escuta como caminhos para a inclusão no Ensino Superior. **Indicador 9:** Respeito aos limites e à autonomia dos estudantes como expressão de inclusão.	**Núcleo 7:** Vozes que mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas. "*Práticas pedagógicas equitativas e sensíveis à diferença. (...) Não a movimentação de pessoas, mas o barulho em si. O barulho. E é determinado padrão de barulho. Então, aquele muito... do falatório. Ela se incomoda." (P1 E1)*

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

5.4 Elaboração dos Núcleos de Significação

Essa etapa corresponde à fase de síntese da análise, em que os indicadores previamente organizados são integrados de forma dialética, resultando na formação dos Núcleos de Significação. Esses núcleos representam construções mais amplas e abstratas, nas quais os

sentidos atribuídos pelos sujeitos se conectam, revelando compreensões mais profundas sobre a realidade investigada. Trata-se de um momento de elaboração conceitual que expressa a totalidade interpretada, permitindo alcançar uma visão mais complexa e contextualizada da experiência vivida e de sua dimensão subjetiva.

> Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência (Aguiar e Ozella, 2013, p. 308).

A construção dos núcleos representa um nível mais elevado de abstração no processo analítico. Os indicadores, originados da organização dos pré-indicadores, são articulados dialeticamente, formando sínteses mais abrangentes. É fundamental destacar que, isoladamente, os indicadores representam partes fragmentadas da totalidade das significações. Eles exigem movimentos analíticos adicionais para que se aproximem da totalidade vivida, que se concretiza nos Núcleos de Significação.

O propósito dessa abordagem é captar o movimento do real, a singularidade do sujeito em sua cotidianidade, inserido em seu contexto concreto. As significações, acessadas por meio da linguagem, têm como unidade de análise a palavra, que, articulada a outras, permite o acesso aos sentidos mais profundos das experiências vividas.

Como vimos na seção 5.3, a partir da análise do conjunto de todas as entrevistas reflexivas realizadas com as docentes, foram identificados e sistematizados 113 pré-indicadores. Esses pré-indicadores emergiram das falas, das participantes durante as entrevistas, representando elementos significativos que se destacaram nos discursos exarados. Posteriormente, esses 113 (cento e treze) pré-indicadores foram organizados e agrupados conforme suas aproximações temáticas, complementaridades e contradições, processo que resultou na constituição de 28 (vinte e oito) indicadores centrais. Essa síntese permitiu identificar os elementos mais significativos para a compreensão do fenômeno investigado, condensando a riqueza das informações obtidas em categorias analíticas mais amplas e representativas.

A articulação entre os indicadores permitiu a definição de 7 (sete) Núcleos de Significação, que sintetizam de forma mais abrangente as significações atribuídas pelas professoras à inclusão escolar no Ensino Superior. O Quadro 6, apresentado a seguir, descreve as etapas do processo analítico realizado nesta pesquisa.

Quadro 6- Movimentos de análise dos Núcleos de Significação

Movimento	Desenvolvimento
Prospecção dos Pré-Indicadores	1ª leitura flutuante para familiarização com as falas das participantes seguida de leitura exploratória mais profunda para eleição das frases com significação.
Constituição dos Indicadores	Aglutinação dos Pré-Indicadores mediante análise segundo critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição.
Constituição dos Núcleos de Significação	Reunião dos Indicadores em Núcleos por intermédio da síntese de significações das participantes sob critérios de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios.
Análise dos Núcleos de Significação	Interpretação e Análise mediante interpretação das significações contidas nos núcleos em face do referencial teórico-metodológico e considerando o contexto que a pesquisa apresenta.
Análise intranúcleos	Expor e analisar criticamente as significações expressas no interior de cada núcleo, levando como mirante as categorias de análise e o arcabouço teórico-metodológico utilizado estruturalmente na pesquisa.
Análise internúcleos	Análise crítica de todos os Núcleos de Significação, simultânea e articuladamente, considerando-se as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles.

Fonte: Adaptado de Aguiar e Ozella (2006) pela pesquisadora, em 2025.

Mediante a cuidadosa elaboração e organização desses Núcleos de Significação, o caminho está preparado para a interpretação crítica e detalhada de suas implicações.

5.5 Análise dos Núcleos de Significação

Definidos os sete Núcleos de Significação que sintetizam as significações docentes sobre inclusão no Ensino Superior, procede-se à análise interpretativa desses núcleos, articulando-os com o referencial teórico da pesquisa.

A produção das informações ocorreu em duas etapas: inicialmente, foi aplicado um questionário às participantes, seguido da realização de entrevistas semiestruturadas reflexivas. A análise das informações obtidas foi conduzida a partir da perspectiva contida nos procedimentos pertinentes aos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2021). Tal abordagem possibilita não apenas a identificação de indicadores que

expressam as vivências, as significações e os desafios enfrentados pelos docentes, mas também a articulação entre esses elementos, considerando o contexto histórico e social no qual estão inseridos.

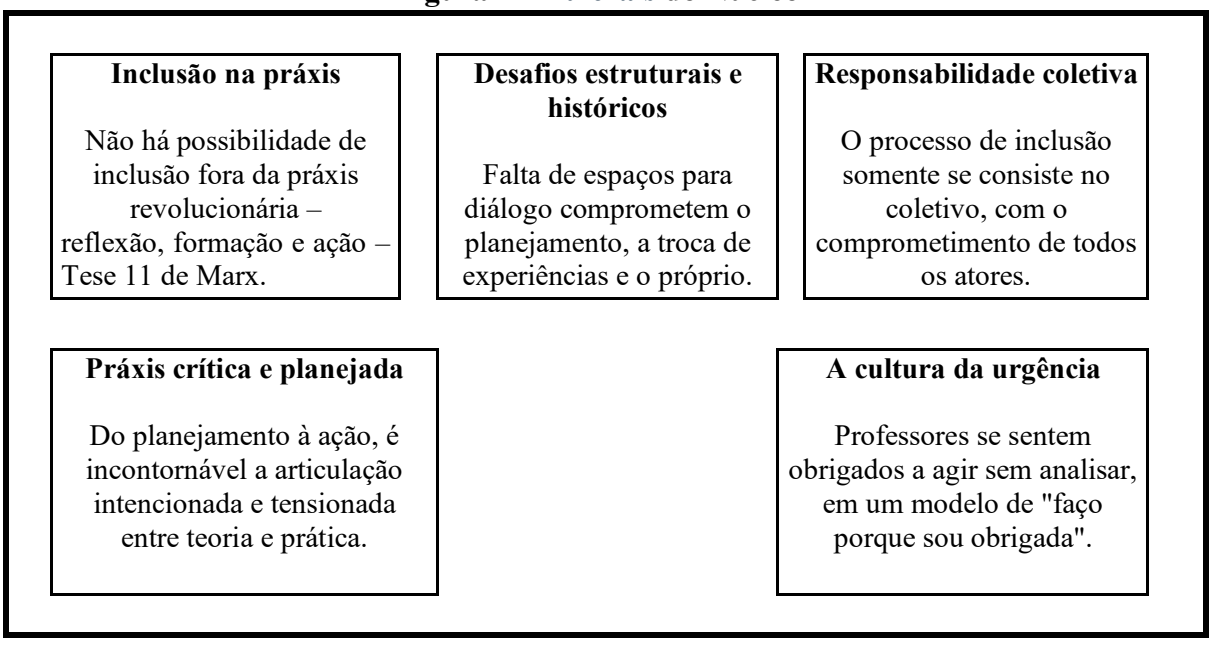
Essa forma de análise busca compreender o sujeito histórico em inter-relação com a totalidade social, considerando, portanto, os condicionamentos sociais que o constituem, as mediações construídas por múltiplas determinações ressurtidas da realidade que se lhe apresenta. Trata-se de ir além das aparências e da superficialidade dos discursos, aproximando-se da essência e das contradições do processo formativo, buscando, inclusive, alcançar o "não dito", ou seja, as significações subjetivas expressas de maneira implícita e/ou sub-reptícia nas falas (Aguiar; Davis, 2010, p. 6). Esse movimento está expresso nos pontos fulcrais que antecedem o texto de cada Núcleo de Significação.

Com base nessas orientações teórico-metodológicas, apresenta-se, a seguir, a análise dos sete Núcleos de Significação, conforme os procedimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006).

5.5.1 Núcleo de Significação 1: A práxis docente como caminho para o processo de inclusão - formação contínua, análise crítica e transformação pedagógica - *"Eu acho que a gente tem que parar pra pensar [...] uma característica que eu tenho visto nas escolas e aqui na UNITAU, também, é a escola trabalhar na urgência, nas coxas, sem refletir sobre: 'Faço porque eu sou obrigada, pronto!'"* (P1E1)

A seguir, na Figura 1, os temas fundamentais ressurtidos no corpo do Núcleo 1 de Significações:

Figura 1 – Fulcrais do Núcleo 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.
#paratodosverem: diagrama contendo cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 1: acima, "Inclusão na Práxis", "Desafios estruturais e históricos" e "Responsabilidade coletiva"; embaixo, "Práxis crítica e planejada" e "Cultura da urgência". Todas as caixas estão contidas dentro de um retângulo maior que delimita o diagrama.

A análise deste núcleo reconhece que a inclusão no Ensino Superior não se realiza apenas por meio de normativas ou discursos institucionais, mas se concretiza na práxis docente, entendida como a articulação entre reflexão crítica, formação contínua e ação pedagógica comprometida com a transformação. Nos valendo da categoria trabalho presente metodologicamente na análise, compreendemos o trabalho como atividade fundamental que constitui e é constituído pelo ser humano em sua dimensão histórica e social.

Segundo Marx, trabalho é "a relação imediata entre o trabalhador com os objetos de sua reprodução" (Marx, 2017, p. 195), mas também "a relação do 'homem' com o outro 'homem', e para o trabalho e o objeto do trabalho do outro 'homem'" (Marx, 2017, p. 202).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo Magalhães (2021):

> O trabalho, além de estar presente de várias formas, direta ou indiretamente, na realidade [...] relaciona-se de uma ou mais formas com todas as outras categorias através de um relacionamento ontológico - as outras categorias dependem ontologicamente da categoria trabalho para vir a existir (Magalhães 2021. p. 174).

Como construção histórica contínua que emerge das necessidades humanas, o trabalho manifesta-se de duas formas principais: como desenvolvimento humano ou como trabalho alienado, imposto por meio de exploração.

Essa compreensão, alicerçada na categoria historicidade, revela que as falas dos docentes não são apenas descrições de uma realidade atual, mas expressam significações construídas no processo histórico.

O panorama aqui identificado evidencia como o modelo de formação docente conservador que predominou ao longo de sua trajetória, contribuindo para naturalizar a exclusão e consolidar a sensação de impotência, ao criar estruturas e práticas que não oferecem suporte, recursos ou condições adequadas aos professores, gerando uma cultura em que a inclusão é percebida como inviável.

Esse cenário sinaliza que a efetividade das práticas inclusivas transcende o cumprimento formal de obrigações, configurando-se como uma responsabilidade compartilhada entre professores, gestores, colegas de trabalho e demais atores da comunidade acadêmica. A construção de um ambiente educacional que promova equidade, participação significativa e

valorização da diversidade depende do engajamento ético e político de todos, reconhecendo que a inclusão não é tarefa isolada, mas resultado de práticas colaborativas e articuladas.

Com base na categoria significações, percebe-se que o discurso da urgência e do improviso "*faço porque sou obrigada*" (P1E1) materializa significações que vão além do simples significado da palavra. Trata-se de um sentido que traduz a ausência de condições objetivas para uma práxis reflexiva, um sentimento de sobrecarga e uma falta de pertencimento à cultura de planejamento e colaboração que a inclusão demanda.

Compreender as significações docentes acerca da formação e da mediação pedagógica possibilita perceber como o cotidiano acadêmico — frequentemente marcado por urgências e improvisos que exigem imediaticidade — pode tanto apresentar desafios quanto abrir oportunidades de transformação.

Portanto, uma formação continuada com essa perspectiva tem o potencial de levar o professor para além do seu cotidiano imediato, extrapolando o caráter momentâneo, efêmero e repetitivo que muitas vezes caracteriza a prática docente.

Nessa direção, é fundamental reconhecer que o cotidiano não se constitui como espaço descolado da história ou da transformação social. Heller (1989, p. 20) nos diz que "a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social". Essa compreensão nos permite entender que a prática docente cotidiana não é mera repetição, mas possibilidade de construção histórica e transformação.

Lefebvre (1991) compartilha a importância de uma teoria sobre a vida cotidiana enquanto espaço criador da humanidade:

> Revelar a riqueza escondida sob a aparente pobreza do cotidiano, descobrir a profundeza sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário, só era claro e talvez verdadeiro, quando feito com base na vida dos trabalhadores, distinguindo-se, para exaltá-la, a sua capacidade criadora (Lefebvre 1991, p. 44).

Nesse sentido, Farina e Benvenutti (2024) alertam que “o tempo limitado disponível pode representar um obstáculo real, uma vez que os programas de desenvolvimento profissional exigem um compromisso significativo e contínuo para gerar resultados efetivos” (Farina e Benvenutti, 2024, p. 64).

Acordantes à afirmação acima, relatos docentes apontam a escassez de tempo, a necessidade de ampliação dos espaços de diálogo (P1E1, abaixo) e a importância do reconhecimento institucional, enfatizando simultaneamente o valor da reflexão ética, do estudo consistente e da colaboração entre pares como condições incontornáveis, fundamentais para a

consolidação de práticas inclusivas. A urgência por mudanças institucionais é expressa de forma contundente:

> *E eu acho que é na chatice, é falando: tem que a instituição mudar isso! Porque tem que mudar isso! Os professores têm que ter hora pra estudar... Todos os professores têm que parar e refletir sobre isso... Nos momentos da fala, todo mundo fala. Todo mundo concorda, todo mundo faz. No momento de lutar, ninguém luta! (P1E1).*

Esse entendimento aproxima-se da perspectiva freireana segundo a qual a práxis docente se constrói na articulação entre reflexão crítica e ação transformadora, reconhecendo que mudanças significativas demandam processos contínuos de estudo, diálogo e revisão das práticas. Conforme Freire (1981):

> […] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire 1981, p. 134).

Em consonância com essa concepção, emerge a compreensão de que é preciso *"falar até cansar"* (P1E1) e cultivar uma "reflexão ética" permanente, compreendida como exercício indispensável para promover transformações na cultura institucional. Tal movimento supõe tempo, dedicação e abertura para o aprendizado contínuo, configurando-se como condição essencial para a construção de uma educação superior inclusiva.

A realidade pedagógica, porém, apresenta desafios concretos: a urgência e o improviso podem sobrepor-se à análise crítica, e a atitude de *"fazer porque sou obrigada"* (P1E1) pode resultar em ações menos intencionais. Observa-se, assim, que tais desafios emergem de contextos históricos e institucionais, e não apenas de escolhas individuais isoladas, que determinam a organização do trabalho docente levando a respostas imediatas às demandas

educacionais**.**

A ausência de espaços contínuos para troca de experiências é destacada em outra fala docente: "*Eu estou em momento disso. Elaborar ementa... Por que é agora que eu estou pensando o que vai ser, o que não vai ser... por que que aqui eu já não penso atividades que possam contemplar todos?"* (P1E1).

Essa lacuna evidencia a importância do acolhimento pedagógico — entendido como troca e diálogo que possibilitam a construção coletiva de soluções — e mostra que a limitação de oportunidades formais pode dificultar o desenvolvimento de práticas inclusivas consistentes.

O tempo reduzido para estudo e planejamento coletivo também contribui para o isolamento docente. A Professora 2 complementa, destacando a necessidade de conciliar diversas atividades — aulas, projetos e reuniões — muitas vezes sem reconhecimento remuneratório adequado. Essa questão é reforçada pela crítica à estrutura remuneratória: *"A nossa remuneração, é por hora, na sala de aula, isso tá errado. A gente tem que ter remuneração pra preparar essas 40 horas."* (P1E1), evidenciando como a lógica de pagamento exclusivo por horas em sala pode inviabilizar o tempo necessário para estudo e reflexão.

Essa fala explicita a divisão entre trabalho produtivo (remunerado) e trabalho reprodutivo (invisibilizado) no contexto docente. A lógica de remuneração por hora-aula revela uma concepção alienada do trabalho docente, que fragmenta a atividade educativa e desconsidera que o trabalho de ensinar é totalidade que inclui estudo, planejamento e reflexão coletiva. Marx (2004, p. 83) já alertava que no trabalho alienado "o seu caráter estranho se evidencia nitidamente no fato de [...] se fugir do trabalho como da peste", mesmo quando "inexista coação física ou outra qualquer". Essa divisão do trabalho não é acidental, mas expressa relações de exploração que inviabilizam a práxis transformadora. Como o trabalho docente se organiza sob essa lógica mercantil, a inclusão torna-se responsabilidade individual, não compromisso coletivo institucionalizado.

Vale, aqui, repetir a reflexão sobre a postura coletiva dos docentes diante dessas questões: *"Todos os professores têm que parar e refletir sobre isso [...] Nos momentos da fala, todo mundo fala. Todo mundo concorda, todo mundo faz. No momento de lutar, ninguém luta. A gente tem que lutar"* (P1E1). Essa observação revela a contradição entre o discurso e a prática, apontando para a necessidade de engajamento efetivo na transformação das condições de trabalho docente.

A inclusão, portanto, deve ser compreendida na perspectiva da totalidade, reconhecendo a interconexão entre dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais. Além disso, atividades como "feiras de profissões" e "semana pedagógica" não contabilizam carga horária, o que pode favorecer a individualização do trabalho docente, representando um desafio adicional à construção de práticas inclusivas. Essa situação se evidencia nas falas das professoras, que destacam a escassez de tempo e a ausência de espaços contínuos para troca de experiências com os pares:

> *A dificuldade que eu encontro é não ter um horário, não ter um espaço contínuo para troca de experiências com os meus pares, com os meus colegas. Porque, é na troca de experiência com os meus pares, os meus colegas de trabalho, que eu vou conseguir identificar as questões dos meus alunos que precisam de uma atenção diferenciada (P1E2).*

> *Eu acho que o nosso tempo, ele é muito escasso. Então eu acho que nós precisaríamos ter mais tempo para uma reunião de conjunto, de colegiado (P2E1).*

Esses relatos evidenciam que a efetividade da práxis inclusiva depende não apenas do compromisso isolado do docente, mas também de condições institucionais que proporcionem tempo, espaços de diálogo e oportunidades de planejamento coletivo.

A formação docente, portanto, deve ir além de abordagens pontuais, favorecendo aprendizagens contínuas e significativas. Um exemplo prático é a experiência da Professora 1 em uma dada instituição do Ensino Superior com uma aluna surda: a falta de mediador qualificado a levou a buscar, por conta própria, a formação em Libras. Essa atitude revela tanto o compromisso docente quanto a contradição de uma universidade que prega a inclusão, mas não oferece as condições mínimas para que ela ocorra de forma efetiva.

Nesse sentido, a formação continuada de professores, quando concebida de forma humanizada e consistente, é um pilar para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. É fundamental que essa formação abranja a diversidade e a inclusão, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo e as múltiplas dimensões da prática educativa. Como destacam Farina e Benvenutti (2024):

> A formação continuada significativa e humana valoriza a diversidade e a inclusão. Reconhecer que cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de experiências, conhecimentos, perspectivas e que busca criar espaços de aprendizado que acolhem e valorizam essa diversidade contribui para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade e a pluralidade da sociedade contemporânea. Esse tipo de formação é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, "pois reconhece a importância de considerar não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também as dimensões sociais, emocionais e éticas da prática educativa." (Smith, 2018, p. 25). Um fazer em movimento, identificando e diagnosticando a realidade de cada espaço escolar (Farina; Benvenutti, 2024, p. 112).

Essa importância é também respaldada por normativas oficiais, como a Resolução CNE/CP nº 4, 2024, que estabelece:

> 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

A articulação entre experiência prática e formação ordinária evidencia que a formação continuada é essencial para uma Educação Especial-Inclusiva. Nesse imbricamento de saberes,

cada docente vai construindo significações próprias a partir de suas vivências, o que favorece maior engajamento com as temáticas.

No entanto, tanto a formação inicial quanto a continuada conservadora apresentam fragilidades. Uma participante observa:

> *A formação inicial, ela se mostra frágil, fraca, como a formação continuada haveria de contemplar essas situações. Mas o que a gente vê hoje, na prática, são formações continuadas oferecidas por especialistas que, nos seus gabinetes, nos seus escritórios, pensam uma realidade que ele julga real (P1E1).*

Tal ausência curricular materializa a urgência de consolidar práticas institucionais que promovam equidade e tornem a formação docente mais alinhada às demandas inclusivas da universidade. Ao mesmo tempo, representa uma oportunidade para aproximar discurso e prática, fortalecendo políticas institucionais de inclusão e assegurando que a formação contemple, de forma consistente e perene, a promoção da equidade em todas as dimensões do ensino.

Por fim, a docente ressalta que a aprendizagem depende da intencionalidade do professor, o que reforça a necessidade de uma prática pedagógica consciente, planejada e comprometida com os objetivos inclusivos.

Esse núcleo de significação indica que a inclusão não se configura apenas como uma política institucional, mas como um processo complexo que exige reestruturação organizacional e transformação da cultura docente. A práxis transformadora torna-se possível quando a instituição garante tempo, espaços de estudo e diálogo, e quando o professor se compromete eticamente com a formação contínua, articulando teoria e prática de acordo com as necessidades reais dos estudantes.

A análise aqui empreendida evidencia a potencialidade transformadora da Pesquisa-Trans-Formação ao demonstrar que pesquisar e formar constituem-se como unidade dialética comprometida com a transformação social. As significações docentes aqui analisadas foram ativamente produzidas em processos formativos que provocaram rupturas com naturalizações e abriram espaços para a consciência crítica das contradições vividas no cotidiano do ensino superior.

Como afirmam Magalhães e Aguiar (2023), a Pesquisa-Trans-Formação constitui-se como "uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária" que recusa a neutralidade científica e assume o compromisso ético-político de produzir conhecimentos que contribuam para a emancipação dos sujeitos e a transformação das realidades opressoras. Assim, a

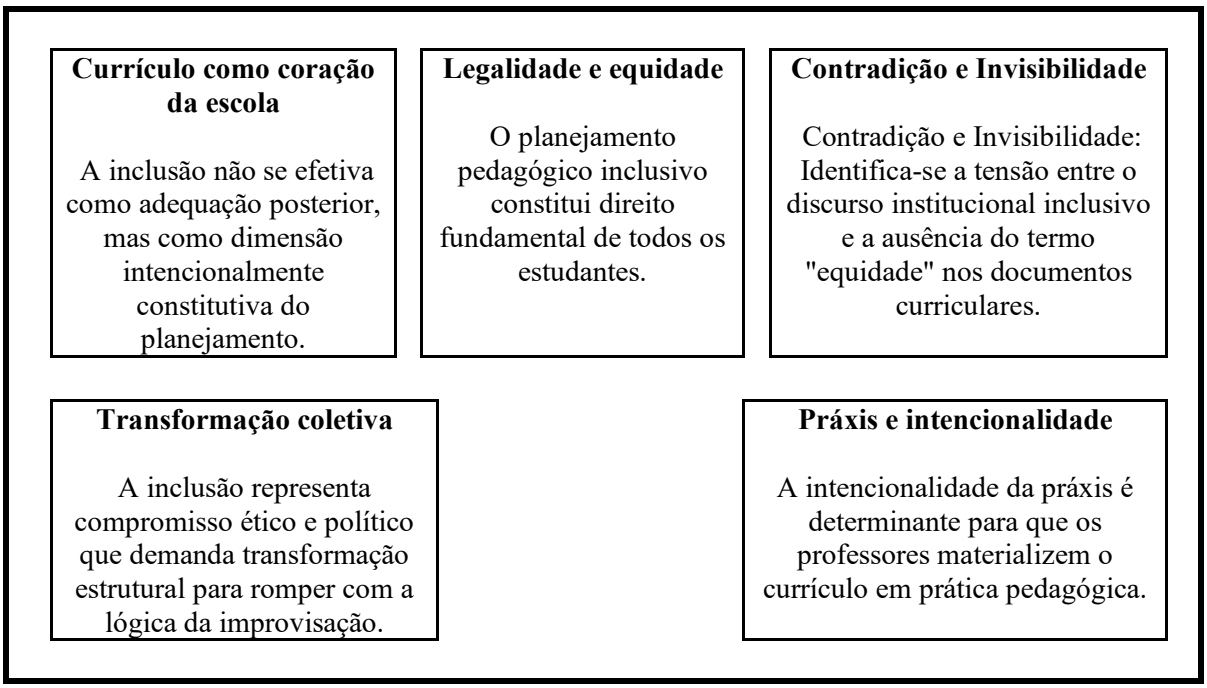
efetividade da inclusão no ensino superior exige a construção coletiva de práxis emancipatórias, sustentadas por condições objetivas de trabalho e processos formativos que articulem consciência crítica e ação transformadora.

Em síntese, a efetividade da inclusão no Ensino Superior ultrapassa o cumprimento de normativas e depende da consolidação de uma práxis docente crítica, planejada e colaborativa, sustentada por condições institucionais que reconheçam o professor como sujeito histórico da transformação pedagógica. Essa compreensão abre caminho para o Núcleo 2, "Currículo Vivo e Inclusivo; da invisibilidade da equidade à construção de práticas pedagógicas para todos", em que se evidencia como o currículo pode tanto invisibilizar diferenças quanto constituir-se em espaço de equidade e participação significativa para todos os estudantes.

5.5.2 Núcleo de significação 2: Currículo Vivo e Inclusivo; da invisibilidade da equidade à construção de práticas pedagógicas para todos - *"O currículo, ele é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola. Porque aprender a gente aprende o tempo todo, em qualquer lugar. Agora, com intencionalidade, com sistematização, com terminalidade, depende do currículo na escola."* (P1E1)

Abaixo, na Figura 2, os principais aspectos relevados neste Núcleo 2 de Significações:

Figura 2 – Fulcrais do Núcleo 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

#paratodosverem: Diagrama de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 2: "Currículo como coração da escola", "Legalidade e equidade" e "Contradição e invisibilidade". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Práxis e intencionalidade" e "Transformação coletiva".

O segundo núcleo de significação emerge das falas docentes que problematizam o lugar do currículo na efetivação da inclusão escolar no Ensino Superior. A ideia recorrente de que *"não é fazer adaptação porque chegou alguém, mas pensar em todos desde o começo"* (P1E1) evidencia que a inclusão não deve ser concebida como um remendo pontual, mas como parte constitutiva do planejamento pedagógico. Este núcleo se organiza em torno da noção de currículo vivo e inclusivo, compreendido não como um documento fixo, mas como prática em constante reelaboração, capaz de acolher a diversidade como princípio de partida.

A base para essa concepção encontra-se no princípio do Desenho Universal, definido na Lei Brasileira de Inclusão como: II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, art. 3º, inc. II).

Essa mesma lei, ao tratar do direito à educação, incumbe o poder público de realizar:

> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, art. 28, inc. III).

Assim, a inclusão não se trata apenas de uma prática, mas de um direito assegurado por lei, que determina a necessidade de um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (Brasil, 2009). Dessa forma, fica evidente que a visão de um currículo vivo e inclusivo, que planeja para a diversidade desde o início em vez de realizar adaptações pontuais, é um princípio legalmente estabelecido na legislação brasileira sobre inclusão.

As vozes dos professores revelam tensões importantes entre o discurso institucional que proclama a inclusão e a ausência de referências explícitas à equidade nos documentos curriculares, além da fragilidade histórica da formação docente para lidar com a diferença. Nesse contexto, emergem experiências, críticas e resistências que apontam tanto as limitações das estruturas institucionais quanto os movimentos de recriação e de ressignificação presentes na prática cotidiana dos docentes.

A análise de currículos também indica lacunas significativas, como a ausência da palavra "equidade" em disciplinas e objetivos, apesar de sua relevância nas discussões acadêmicas. Observa-se que, mesmo quando instituições educacionais constantemente abordam questões de equidade e inclusão em seus discursos cotidianos, essa preocupação não se reflete de forma explícita na documentação curricular formal. A palavra "equidade" não aparece nas ementas, nos nomes das disciplinas ou nos objetivos descritos, revelando uma desarticulação entre o

discurso pedagógico vivenciado e os registros institucionais. Quanto à "inclusão", embora seja um tema amplamente discutido no ambiente acadêmico, sua presença nos documentos curriculares também se mostra tímida e fragmentada, evidenciando a necessidade de maior alinhamento entre as práticas discursivas e os registros formais da instituição.

Essa contradição também aparece quando a Professora 1, a esse respeito, afirma: *"A gente tem que evidenciar... A gente tem que aprender a evidenciar as coisas. Tornar evidente"* (P1E1). Na prática pedagógica, a ausência de equidade explícita no currículo se revela quando a mesma docente, ao revisar sete ementas, questiona: *"Por que que agora que eu estou pensando o que vai ser, o que não vai ser ementa, o que não vai ser planejamento, por que que aqui eu já não penso atividades que possam contemplar todos?"* (P1E1). A fala demonstra que a inclusão, muitas vezes, não está prevista de antemão, mas emerge no ato pedagógico, como resposta crítica e criativa às limitações institucionais.

Nessa perspectiva, o currículo atua como uma categoria de mediação, que não se reduz a um documento estático, mas se manifesta como prática viva, intencional e em constante reelaboração. A Professora 1 enfatiza: *"O currículo, ele é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola"* (E1), acrescentando que a aprendizagem só acontece quando há intencionalidade: *"Conforme ela diminui a formalidade do currículo, tem que aumentar a intencionalidade, senão não acontece a aprendizagem"* (P1E1).

O processo histórico contido nesse entendimento evidencia que as significações atribuídas ao currículo são fruto de disputas e transformações sociais. A Professora 2 lembra que, quando cursou Pedagogia: "*Tinha habilitação em Deficiência Mental, mas era uma escolha. Não era algo transversal à formação, era separado. Então, quem não escolhia, passava o curso inteiro sem discutir nada sobre inclusão"* (P2E1).

Essa trajetória formativa fragmentada contribuiu para determinar subjetividades docentes que, até hoje, afirmam "não estar preparados para isso", pois a diversidade foi sistematicamente invisibilizada durante a formação inicial.

O discurso da intencionalidade pedagógica materializa a categoria significações. O currículo, para a docente, deixa de ser apenas um "significado" formal e burocrático e se preenche de um "sentido" ético e transformador, que o coloca como elemento vital que distingue a escola de outros espaços de aprendizagem. Trata-se de uma ressignificação da função do currículo, que passa a ser compreendido como instrumento de emancipação e de justiça social, em vez de um mero conjunto de conteúdos a serem transmitidos.

A resistência em adaptar o currículo está diretamente ligada a uma formação fragilizada "*porque ele não sabe adaptar currículo, porque, muitas vezes, ele passa por uma formação frágil, superficial. E isso é problemático, isso é muito sério"* (P1E1).

Essa ressignificação se evidencia no próprio discurso docente, onde a conversa começa com a clara intenção de colaborar**:** *"eu acho que a gente tinha que ter momentos de encontros de estudo"*. No entanto, a pergunta "Mas como é que a gente faz?" aponta para o maior obstáculo enfrentado pelos educadores. A informalidade das falas, como "A gente estuda, estuda, estuda. Escreve, escreve, escreve, mesmo" reforça a ideia de que o trabalho é, na maioria das vezes, solitário e repetitivo. O problema não é falta de vontade, mas de tempo e de uma estrutura institucional que permita a colaboração efetiva.

A participante, então, conecta essa falta de colaboração à falha na prática pedagógica. Ela percebe a ausência de equidade nos currículos (as ementas) e se questiona: *"Por que que aqui eu já não penso atividades que possam contemplar todos?"* (P1E1). Essa reflexão revela que a inclusão não é planejada e pensada desde o início do processo de ensino. Em vez disso, ela "emerge no ato pedagógico", ou seja, o docente se vê obrigado a improvisar e se adaptar para incluir os alunos, como uma resposta reativa às limitações do sistema, perpetuando assim o ciclo de despreparo mencionado anteriormente.

Outro ponto recorrente nas falas é a ausência de tempo e espaços coletivos para estudo, planejamento e reflexão. A Professora 1 defende: "*Tínhamos que ter momentos de encontros de estudo... A gente precisa ter espaço de hora de trabalho, de planejamento, de olhar o que tem dado certo, o que não tem dado certo"* (P1E1). A Professora 2, reforça: "*A gente não tem tempo para reunião de colegiado, é tudo muito corrido. Cada um fica isolado na sua área, sem poder trocar experiências"* (P2E1).

Essa carência de condições institucionais faz com que a inclusão recaia sobre esforços individuais. A Professora 1 relata que está reformulando o currículo *"no seu horário de vida... De casa"*. Tal sobrecarga, não reconhecida nem remunerada, denuncia um sistema que, como ela mesma afirma, *"faz fábrica de burrinho porque a gente não para pra refletir"*.

A frase *"A gente tem que evidenciar... A gente tem que aprender a evidenciar as coisas. Tornar evidente"* (P1E1) é a chave para a solução proposta pela participante. Ela não está apenas falando em mostrar os resultados (um artigo publicado), mas de dar valor e visibilidade ao processo de estudo conjunto e de reflexão colaborativa. Ao fazer isso, a necessidade da colaboração se torna inegável e pode pressionar a instituição a criar as condições necessárias para que a inclusão seja parte da rotina pedagógica, e não uma adaptação de última hora. Dessa forma, o currículo pode efetivamente se transformar no instrumento de emancipação e justiça

social que a ressignificação docente almeja. Esse pode ser um caminho que aponta para possibilidades!

O currículo emerge, assim, como uma mediação viva, devendo acolher as diferenças como ponto de partida e alinhando-se a perspectivas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe planejar para todos, e não adaptar para alguns. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2021, p. 13) afirmam que:

> O DUA consiste em uma abordagem curricular que auxilia os docentes a identificarem e removerem as barreiras de aprendizagem, permitindo aos estudantes formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente, reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, ao invés de planejar duas aulas diferentes, uma para o aluno público-alvo e outra para a turma, o DUA propõe que um único plano de aula que seja acessível a todos (Zerbato e Mendes, 2021, p. 13).

A formação continuada aparece como possibilidade de transformação, desde que concebida de forma coletiva, crítica e dialógica. Nesse cenário, o currículo emerge como uma mediação viva, não estático, mas em constante reelaboração, que pode orientar práticas pedagógicas inclusivas e transformar a cultura institucional. A inclusão, portanto, não se limita a um desafio técnico-pedagógico, mas se configura como questão política e ética que exige transformação estrutural das instituições. A contradição entre discurso e prática, seja na ausência da palavra equidade na matriz curricular, seja na falta de tempo para planejamento coletivo, revela que a inclusão é mesmo uma disputa entre estruturas que excluem e sujeitos que resistem. Este núcleo evidencia que as práticas de inclusão não podem ser vistas de forma isolada, pois pertencem a uma totalidade marcada por determinantes históricos, políticos e sociais.

A inclusão, nesse sentido, não é apenas adoção de técnicas, mas um processo de ressignificação de valores e posturas, sustentado pela ética do encontro, pela escuta e pela construção coletiva. A formação continuada, o diálogo entre pares e o planejamento intencional aparecem como condições indispensáveis para que a inclusão deixe de ser apenas um desafio técnico e se constitua como um compromisso ético, político e pedagógico, capaz de transformar a experiência de todos os estudantes.

Por fim, este núcleo revela que a construção de um currículo vivo e inclusivo não se realiza por meio de prescrições externas ou da simples adoção de modelos prontos, mas no âmbito de um contexto de Pesquisa-Trans-Formação, que envolve os próprios sujeitos educadores em movimentos contínuos de ação, reflexão e transformação coletiva. A fala da Professora 1 — *"A gente tem que evidenciar... Tornar evidente*" (P1E1) — expressa esse movimento: mais do que implementar mudanças, trata-se de tornar visível o processo de

construção, valorizar os espaços de estudo conjunto e dar legitimidade ao trabalho colaborativo de ressignificação curricular. Trata-se, portanto, de denunciar as estruturas de opressão e anunciar as alternativas inclusivas solicitadas, propostas ou em curso, no movimento mesmo da ação práxica libertadora produzindo elementos importantes para os processos de conscientização e de inclusão (Magalhães, 2021).

Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser apenas aperfeiçoamento técnico e se torna práxis transformadora, na qual os docentes investigam criticamente suas próprias práticas, identificam contradições entre discurso e realidade e constroem coletivamente caminhos para combater as raízes das barreiras estruturais que perpetuam a exclusão.

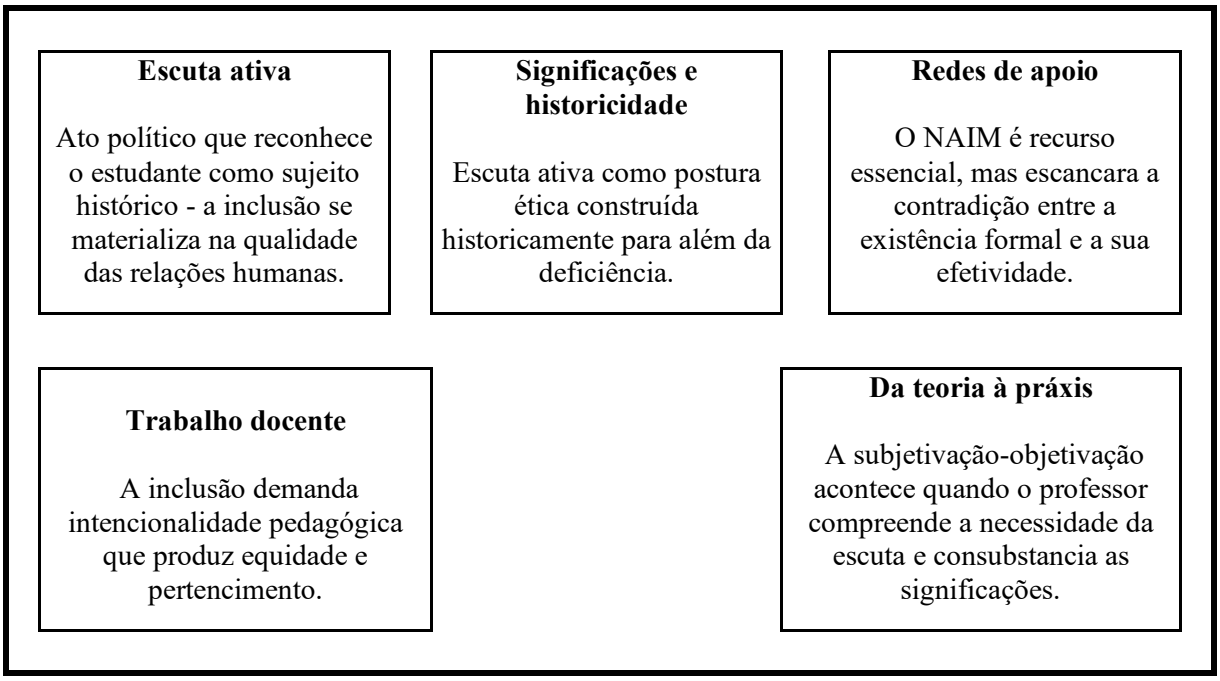
Assim, a Pesquisa-Trans-Formação emerge como metodologia e como postura ético-política: um compromisso com a transformação simultânea do currículo, das práticas pedagógicas e dos próprios sujeitos que as produzem, forjando, na experiência vivida e compartilhada, as condições para que a inclusão se efetive não como adaptação tardia, mas como princípio fundante da Educação Superior.

Esse núcleo de significação evidencia que o currículo é um espaço de disputa entre invisibilidade e visibilidade da equidade. Documentos oficiais podem silenciar a diversidade, mas os docentes ressignificam suas práticas, revelando o currículo como instrumento vivo, ético e transformador. A inclusão não se limita a adaptações pontuais, mas exige planejamento intencional desde o início, ancorado em princípios como o Desenho Universal para a Aprendizagem e sustentado por políticas que garantam tempo, diálogo e formação coletiva. Em síntese, a construção de um currículo vivo e inclusivo é um compromisso ético-político, capaz de romper com a lógica da improvisação e possibilitar equidade e participação significativa para todos. Esse entendimento prepara o caminho para o Núcleo 3, no qual acolhimento e afeto emergem como dimensões centrais para a efetivação da inclusão no Ensino Superior.

5.5.3 Núcleo de significação 3: Escuta como ato político: o papel das redes de apoio e da mediação docente no processo de inclusão - *"É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o estudante quer perguntar, às vezes eles têm vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação"* (P1E1)

A seguir, na Figura 3, os elementos destacados no Núcleo 3 de Significações:

Figura 3 – Fulcrais do Núcleo 3



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

#paratodosverem: Diagrama de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 3: Na linha superior, três caixas com os textos: "Escuta ativa", "Significações e historicidade" e "Redes de apoio". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Mediação docente" e "Da teoria à práxis".

A análise deste núcleo de significação revela que o processo de inclusão no Ensino Superior se materializa na qualidade das relações humanas estabelecidas no cotidiano universitário, transcendendo adaptações técnicas ou protocolos institucionais. Essa perspectiva encontra ressonância na análise de Cabral, Santos e Mendes (2018), que evidenciam como a invisibilidade histórica do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE nas instituições de Ensino Superior reflete em desafios estruturais contemporâneos:

> Contudo, denotando certa invisibilidade institucional e política, dentre outras evidências, nem mesmo os dados censitários educacionais faziam alguma referência à população nas IES brasileiras, o que viria a acontecer somente a partir do Censo Educacional de 2001, quando esses dados passaram a ser apresentados de maneira sistematizada e periódica pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Cabral; Santos; Mendes, 2018, p. 113).

Como destacam Rossetto e Iacono (2022, p. 133), é fundamental que as instituições de Ensino Superior desenvolvam abordagens pedagógicas que respeitem as particularidades dos estudantes com deficiência, criando, assim, um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo. Trazer à tona essa discussão exige um exercício crítico sobre uma realidade que vem sendo construída e conquistada desde a propagação da proposta de Educação Especial-Inclusiva.

Nesse sentido, a formação colaborativa emerge como dimensão fundamental para a construção de práticas inclusivas efetivas. Como evidenciam Bastos e Henrique (2016):

> Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses (Bastos; Henrique, 2016, p. 305 apud Zerbato; Mendes, 2021, p. 5).

A partir da categoria de significações, compreende-se que a escuta ativa mencionada pela docente não se configura apenas como uma técnica pedagógica, mas como um ato político que reconhece o estudante como sujeito histórico, portador de conhecimentos, experiências e necessidades específicas. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão freireana de que a educação é um ato dialógico, onde "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire 1987, p. 39).

A escuta atenta das narrativas dos estudantes, que incluem tanto suas trajetórias de vida quanto os sonhos que ainda desejam realizar, constitui prática pedagógica essencial para o fortalecimento de vínculos no espaço universitário. Tal postura amplia a possibilidade de aproximação entre docentes e discentes, favorecendo a construção de laços de confiança e de pertencimento. Nesse sentido, a escuta ativa não se reduz a técnica relacional, mas configura-se como ato político e ético que sustenta a constituição de um ambiente educativo inclusivo. Como ressalta Freire (1991, p. 44),

> [...] no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sine qua" da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (Freire, 1991, p. 44).

A categoria historicidade permite compreender que essa sensibilização docente para a escuta não emerge espontaneamente, mas resulta de um processo histórico de formação e experiência que gradualmente reconstrói as concepções sobre o papel do professor no Ensino Superior. Como evidencia uma participante, "*Não vai? Ou vai só às vezes? Porque, de repente, por conta dessas dificuldades. Porque precisa mobilizar todos os seus amigos" (P1E1).*

Essa preocupação com a participação da estudante cadeirante nos intervalos revela como a inclusão se constrói na atenção às dimensões aparentemente periféricas da experiência no

Ensino Superior. A docente reconhece que a inclusão não se limita ao acesso às aulas, mas abrange a participação nos espaços de socialização, evidenciando uma compreensão ampliada das necessidades estudantis.

Na perspectiva da totalidade, as redes institucionais de apoio configuram-se como elementos contraditórios na experiência docente. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN) é reconhecido como recurso essencial, caracterizando-se como espaço de "suporte, sem dúvida" (P1E1), no qual os professores podem ser "assistidos" em suas demandas pedagógicas específicas.

Apesar desse reconhecimento, as narrativas docentes revelam um conhecimento limitado acerca do funcionamento efetivo dessas estruturas: "*Eu não sei como funciona. Agora vou descobrir* (P1E1)*;* "*Eu não tive nenhum encaminhamento ainda [...] na realidade a gente indica se perguntar [...] porque eles atendem também, tem a questão dos psicólogos, pelo menos o PAPS era assim"* (P2E1).

Essa contradição entre a existência formal dos núcleos de apoio e a compreensão parcial de suas ações evidencia lacunas na articulação institucional. A comunicação, quando ocorre, apresenta-se de maneira esporádica e reativa — restrita a situações de demanda específica ou a reuniões pontuais —, o que indica que as redes de apoio, embora presentes, ainda não se integram de forma orgânica às práticas cotidianas de ensino.

A contradição entre a existência formal dos núcleos de apoio e sua articulação fragmentada com o trabalho docente cotidiano evidencia como a divisão do trabalho no Ensino Superior compartimentaliza saberes e responsabilidades. Essa fragmentação impede que o trabalho docente se realize como atividade mediada coletivamente, reduzindo-o a ações isoladas e reativas. A escuta como ato político só se efetiva quando sustentada por uma organização do trabalho que garanta tempos e espaços para o diálogo institucionalizado, rompendo com a lógica que individualiza desafios estruturais.

A mediação docente manifesta-se em estratégias concretas que visam promover equidade participativa. As professoras relatam o uso deliberado de trabalhos em grupo para dar voz a quem não a tem, variando os agrupamentos para evitar "panelinhas" (P2E2) e promover maior diversidade nas interações. Nesse sentido, relatam:

> *As estratégias são variadas, porque quando a gente trabalha dentro das disciplinas, temos várias atividades focadas nessa questão da escuta ativa. Por exemplo: fazer trabalho em grupo. Ressaltamos a importância do trabalho em grupo, como ele permite dar voz aos estudantes que muitas vezes não têm voz em sala de aula. [...] Então, o trabalho em grupo é uma forma de tornar as salas mais equitativas (P2E2).*

Essa prática evidencia a compreensão de que a inclusão demanda intencionalidade pedagógica, não se realizando espontaneamente.

A escuta ativa revela ainda que muitos desafios enfrentados pelos estudantes transcendem questões relacionadas à deficiência, abrangendo *"questões familiares e emocionais, como crises de ansiedade e depressão"* (P2E1).

Nessas situações, o papel docente ultrapassa a dimensão pedagógica tradicional, configurando-se como agente de acolhimento que reconhece a indissociabilidade entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem. Uma participante (P2E1) exemplifica essa postura ao relatar que procura ouvir e aconselhar as alunas, apoiando-as no enfrentamento das pressões da vida acadêmica e pessoal, como a resistência dos pais diante da escolha do curso ou a conciliação entre estudos e maternidade.

Essa mediação ampliada evidencia que a inclusão no Ensino Superior não pode ser reduzida a adaptações curriculares, demandando uma ética do cuidado que reconheça as múltiplas determinações da experiência estudantil.

Com base na categoria contradição, percebe-se que a escuta como ato político emerge em meio a estruturas institucionais que nem sempre favorecem sua efetivação. A ausência de tempos e espaços institucionalizados para diálogo e reflexão coletiva faz com que essa prática dependa, predominantemente, da sensibilização individual docente, configurando-se mais como resistência do que como política sistemática. Uma docente sugere alternativas nesse sentido:

> *Talvez, periodicamente, fazer um grupo focal em que os professores pudessem ser ouvidos nos seus enfrentamentos dessas questões. Acho que seria uma forma interessante: trabalhar com grupo, roda de conversa, para abranger maior diversidade de percepções (P2E2).*

A fala *"às vezes eles têm vergonha de falar"* (P1E1) revela uma significação importante: a escuta ativa também funciona como estratégia para superar constrangimentos e estabelecer vínculos de confiança que possibilitem a expressão das necessidades estudantis.

O processo de subjetivação-objetivação manifesta-se quando os docentes internalizam a necessidade da escuta (subjetivação) e a transformam em práticas pedagógicas concretas (objetivação). Esse movimento, porém, revela-se limitado pelas condições institucionais, já que a sobrecarga docente e a ausência de formação específica podem comprometer a qualidade e a sistematicidade dessas práticas.

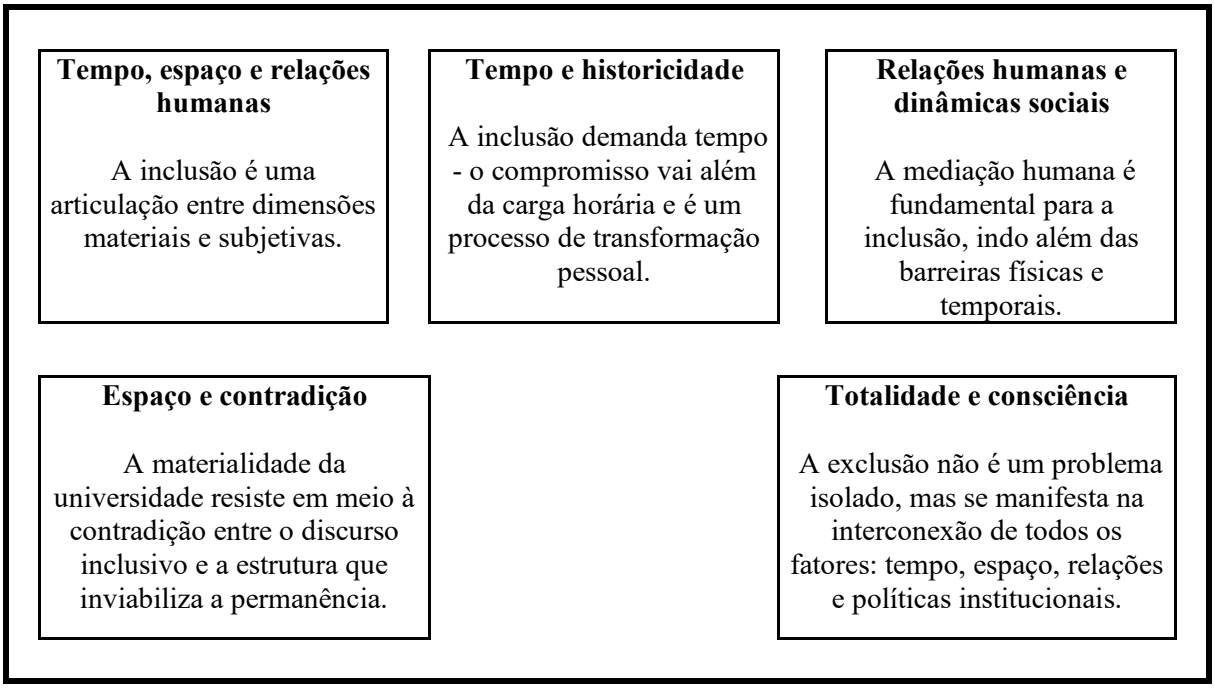
Em síntese, este núcleo de significação evidencia que a escuta se constitui como ato político fundamental para a efetivação do processo de inclusão no Ensino Superior, transcendendo técnicas pedagógicas para configurar-se como postura ética que reconhece os

estudantes como sujeitos históricos. As redes de apoio e a mediação docente emergem como condições necessárias, mas não suficientes, para a consolidação de práticas inclusivas, demandando articulação mais orgânica entre políticas institucionais, formação docente e práticas cotidianas. A análise revela ainda que a inclusão se constrói na tensão entre esforços individuais de professores comprometidos e limitações estruturais que restringem a efetividade dessas práticas. Esse entendimento prepara o caminho para o Núcleo 4, no qual tempo, espaço e relações humanas emergem como alicerces materiais e subjetivos indispensáveis para a consolidação de uma educação superior inclusiva.

5.5.4 Núcleo de significação 4: Tempo, espaço e relações humanas como alicerces do processo de inclusão - *"Então, eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna"* (P1E1)

A seguir, na Figura 4, entelhados de conceitos fundamentais lembrados e discutidos pelas sujeitas da pesquisa, reunidos no Núcleo 4 de Significações:

Figura 4 – Fulcrais do Núcleo 4



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

#paratodosverem: Diagrama de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 4: Na linha superior, três caixas com os textos: "Tempo, espaço e relações humanas", "Tempo e historicidade" e "Espaço e contradição". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Relações humanas e mediação" e "Totalidade e consciência".

A análise deste núcleo de significação revela que a inclusão no Ensino Superior articula dialeticamente dimensões materiais e subjetivas, manifestando-se na interconexão entre tempo, espaço e relações humanas como condições fundamentais para a efetivação de práticas educativas equitativas. Com base na categoria historicidade, compreende-se que essas dimensões não se apresentam como fatores isolados, mas como parte de uma totalidade social contraditória que determina as possibilidades e limites da experiência inclusiva no Ensino Superior. Esta compreensão dialoga com os achados de Cabral, Santos e Mendes (2018), que evidenciam a necessidade de estratégias institucionais abrangentes para garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes com deficiência. Cabral, Santos e Mendes (2017), sugerem que:

> O desenvolvimento de estratégias que contribuam com o registro, de forma continuada, de informações inerentes a: necessidades e potencialidades identificadas nas esferas sociais, interpessoais, cognitivas, organizacionais e projetos de vida, vislumbrando-se, inclusive, a promoção de estratégias para a transição do acadêmico para o mercado de trabalho, pois é imprescindível trabalhar no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante (Cabral, Santos e Mendes, 2018, p. 122-123).

O tempo emerge nas narrativas docentes como elemento decisivo para a construção de práticas inclusivas, transcendendo a dimensão cronológica para configurar-se como condição histórica necessária à formação continuada e ao estabelecimento de vínculos pedagógicos consistentes. A fala da Professora 1 demostra como o compromisso com a inclusão demanda do docente a dedicação de anos à apropriação de novas linguagens: "*Então, eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna" (P1E1).*

Essa dedicação temporal revela um processo de subjetivação-objetivação no qual a docente internaliza a necessidade comunicacional (subjetivação) e a transforma em ação formativa concreta (objetivação). Tal movimento transcende o suporte técnico ou a presença de intérpretes, evidenciando que o compromisso ético com a inclusão exige transformação pessoal e profissional do educador.

A perspectiva freireana de que *"ensinar exige disponibilidade para o diálogo"* (Freire, 1996, p. 136) encontra materialidade nessa experiência, demonstrando que a práxis inclusiva demanda tempo não apenas para o domínio de técnicas, mas para a construção de pontes comunicacionais que possibilitem o encontro genuíno entre educador e educando.

O espaço revela-se como categoria contraditória que pode tanto potencializar quanto limitar a experiência inclusiva. As barreiras arquitetônicas descritas pelas docentes evidenciam como a materialidade dos ambientes universitários reflete concepções históricas excludentes:

> *A barreira institucional eu percebo por que nessa mesma sala eu tenho uma aluna cadeirante. E aí o elevador nem sempre está funcionando. Então, a gente tem que usar salas aqui de baixo por conta disso. Às vezes você tem a porta larga e você tem o batente largo também. Ele também não passa. Ou passa colado. Então, assim, o acesso para ir lá para o recreio não é a mesma coisa (P1E1).*

A precariedade da infraestrutura — elevador que não funciona, portas estreitas com batentes largos — não constitui mera questão técnica, mas expressa a contradição entre o discurso institucional da inclusão e a realidade material que a inviabiliza. A situação da estudante cadeirante que chegou a ficar "*presa no* (precário) *elevador*" gerou frustração em sua professora, que reconheceu que o prédio "*não foi pensado para cadeirantes*" (P1E1). Esses elementos evidenciam que a exclusão espacial compromete não apenas o acesso às aulas, mas a participação na vida no Ensino Superior.

Essa situação exemplifica como, na perspectiva da totalidade, as condições espaciais não se dissociam das relações sociais e das políticas institucionais. A necessidade de a estudante cadeirante se "colar" para passar pelas portas revela que os espaços acadêmicos ainda se organizam a partir de um padrão de normalidade que exclui a diferença.

As relações humanas emergem como mediação fundamental capaz de ressignificar tanto as limitações temporais quanto as barreiras espaciais. A qualidade dos vínculos estabelecidos entre docentes e estudantes configura-se como elemento central para a ressignificação de obstáculos estruturais. A preocupação docente com a participação da estudante nos momentos de socialização revela compreensão ampliada do processo de inclusão, que transcende o acesso formal às aulas para abranger as múltiplas dimensões da experiência no Ensino Superior.

A análise das significações permite compreender que, para as docentes, a inclusão não se reduz ao cumprimento de protocolos, mas adquire o sentido de compromisso ético e político que mobiliza transformações pessoais e profissionais. O investimento em formação específica - como os cursos de Libras realizados *"por anos"* - representa mais que qualificação técnica: constitui processo de humanização que reconhece o estudante como sujeito de direitos.

Contudo, a categoria contradição evidencia os limites estruturais que comprometem a efetividade desses esforços individuais. A sobrecarga docente, expressa na necessidade de realizar essas formações no *"tempo de vida"*, revela que a inclusão ainda se sustenta predominantemente em iniciativas pessoais, não em políticas sistemáticas.

Da perspectiva vigotskiana, depreende-se que a linguagem constitui mediação fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A decisão da professora de aprender Libras representa reconhecimento prático dessa compreensão teórica, evidenciando que o processo de inclusão demanda ampliação dos repertórios comunicacionais disponíveis no ambiente universitário.

O processo de historicidade revela que as práticas atuais dos docentes são determinadas por suas trajetórias formativas anteriores, pelas políticas públicas vigentes e pelas experiências concretas vivenciadas. A ausência histórica da temática da inclusão na formação inicial faz com que os educadores precisem, posteriormente, buscar essa qualificação de forma individual e autônoma.

Essa situação evidencia a necessidade de políticas de formação continuada que não dependam exclusivamente da iniciativa pessoal, mas se configurem como direito e dever institucional. Como observam Cabral, Santos e Mendes (2018), a efetividade da Educação Especial -Inclusiva no Ensino Superior demanda não apenas políticas de acesso, mas condições materiais que assegurem permanência e participação.

A articulação dialética entre tempo, espaço e relações humanas revela que o processo de inclusão no Ensino Superior se constrói na tensão entre determinações estruturais e possibilidades de transformação. Enquanto as limitações temporais e espaciais constituem obstáculos concretos, a qualidade das mediações humanas pode ressignificar essas condições, criando alternativas que viabilizem a participação estudantil.

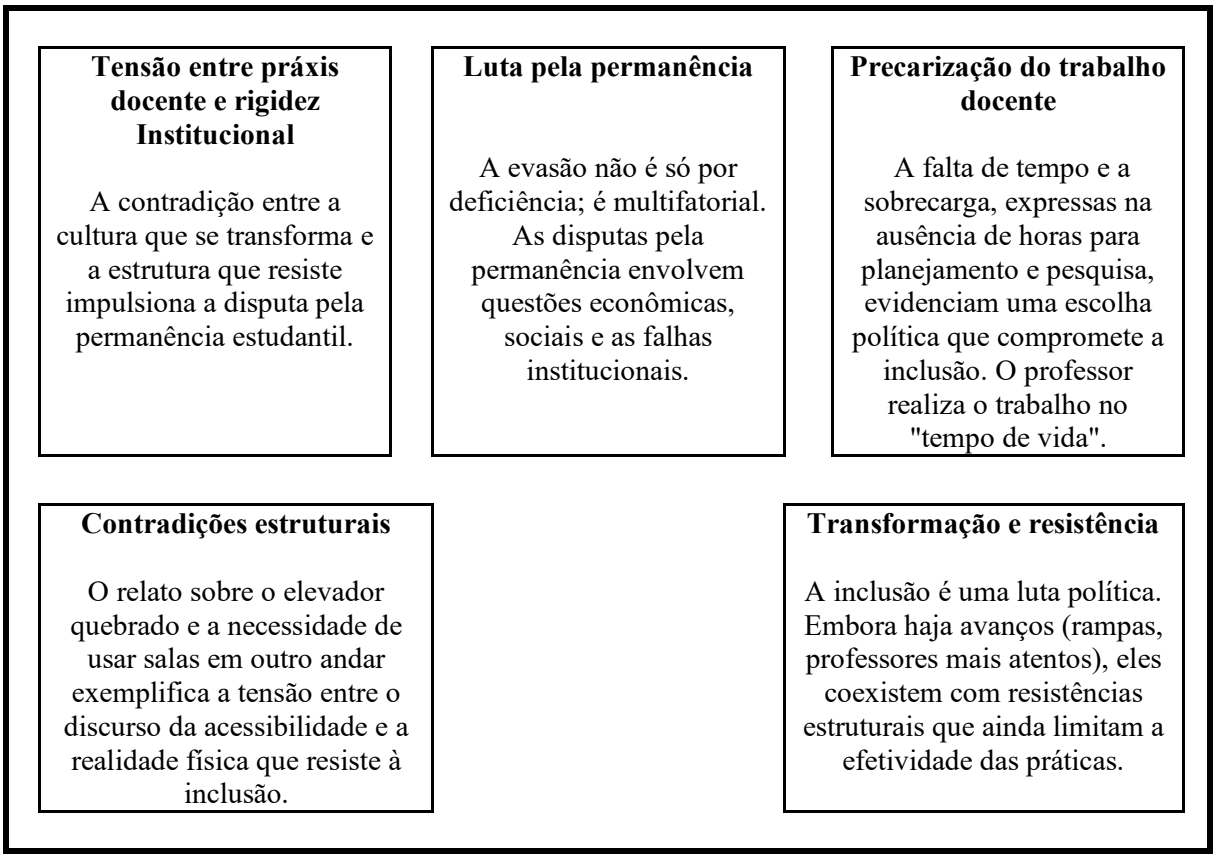
Em síntese, este núcleo de significação evidencia que tempo, espaço e relações humanas constituem totalidade dialética indispensável para a efetivação do processo de inclusão no Ensino Superior. A análise revela que essas dimensões não podem ser abordadas isoladamente, mas devem ser compreendidas em sua articulação contraditória, onde limitações estruturais convivem com possibilidades de transformação mediadas pelo compromisso ético-político dos educadores.

Essa compreensão prepara o caminho para o Núcleo 5, no qual se analisam as tensões entre uma cultura que se transforma e estruturas que resistem, evidenciando as disputas que impactam diretamente a permanência estudantil no Ensino Superior.

5.5.5 Núcleo de significação 5: Entre a cultura que se transforma e a estrutura[5] que resiste: disputas pela permanência - *"A barreira institucional eu percebo, porque o elevador nem sempre está funcionando. Então nós temos de usar salas aqui de baixo por conta disso."* (P1 E1)

Abaixo, na Figura 5, os temais mais evidenciados no Núcleo 5 de Significações:

Figura 5 – Fulcrais do Núcleo 5



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.
#paratodosverem: Diagrama de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 5: Na linha superior, três caixas com os textos: "Contradição", "Contradições estruturais" e "Precarização do trabalho docente". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Luta pela permanência" e "Transformação e resistência".

A realidade transforma e é transformada no processo histórico. Uma das dimensões fundamentais da realidade é a da cultura acumulada pela humanidade, que também transforma e é transformada no processo histórico. O movimento histórico da cultura, segundo Magalhães (2021), pode contribuir revolucionariamente com o processo inclusivo se as formações

[5] A palavra "estrutura" e outras derivadas dela são utilizadas nesta dissertação, como em Magalhães, 2021, ou seja, no sentido de realidade historicamente constituída e, não, relacionada ao engessamento estruturalista; da mesma forma, a palavra "conjuntura" e as palavras dela derivadas significam, aqui, essa mesma realidade, mas na perspectiva da hodiernidade.

autogestionárias forem construídas na perspectiva da inclusão social sob o mirante da interseccionalidade como forma de luta.

Ao abordar a relação dialética entre "a cultura que se transforma e a estrutura que resiste", não se busca atribuir à cultura institucional qualquer culpabilidade pelos obstáculos da inclusão. A cultura é compreendida como expressão das forças progressivas que impulsionam mudanças — a sensibilização docente, a formação pedagógica e o compromisso ético-político com a inclusão. A contradição não opõe cultura e estrutura como forças antagônicas, mas evidencia que a cultura em transformação, conquistada pela luta docente, depara-se com estruturas que resistem, materializadas na precarização do trabalho, na infraestrutura inadequada e na falta de tempo para estudo. Nesse sentido, compreende-se que:

> Os processos de mudança cultural são parte do processo de assunção crítica da própria incompletude, o que impulsiona mudanças mais radicais. Esse movimento acontece por meio de muitas contradições, e estas se tornam o motor capaz de impulsionar a efetivação de processos inclusivos, desde que reconhecidas e enfrentadas politicamente (Magalhães, 2021, p. 295).

É justamente essa contradição dialética — entre o avanço das práticas inclusivas e a persistência das condições materiais adversas — que constitui o motor capaz de impulsionar a efetivação dos processos inclusivos, desde que reconhecida e enfrentada politicamente.

A análise deste núcleo de significação revela a complexa relação dialética entre a necessidade de transformação cultural e a rigidez das estruturas institucionais no contexto da inclusão no Ensino Superior.

A partir da categoria contradição, compreende-se que essa tensão se materializa na disputa constante entre forças progressivas — representadas pela sensibilização docente e pela pressão social por equidade — e forças conservadoras, expressas na organização tradicional do trabalho acadêmico e na resistência a mudanças estruturais. A contradição não deve ser vista como um obstáculo a ser eliminado, mas sim como o motor das transformações sociais e pedagógicas.

Esta tensão encontra fundamentação empírica na análise de Cabral, Santos e Mendes (2018), que demonstram como a aparente democratização do acesso ao Ensino Superior mascara contradições estruturais profundas:

> [...] podemos falar em democratização do acesso? De fato, o que podemos afirmar é que emergiram mais inquietações do que respostas. O que justifica as significativas discrepâncias entre as sinopses e os microdados do Censo da Educação Superior? Existe uma indução pública sobre os panoramas nacionais sobre a democratização do

> acesso, em detrimento da disponibilização de recursos públicos e privados? (Cabral, Santos e Mendes, 2018, p. 124).

A contradição não deve ser compreendida como um obstáculo a ser eliminado, mas como motor das transformações sociais e pedagógicas. Nesse sentido, a barreira institucional aparece de forma concreta no relato: *"O elevador nem sempre está funcionando. Então nós temos de usar salas aqui de baixo por conta disso"* (P1E1).

Tal situação evidencia que a falta de acessibilidade não é apenas uma questão de conveniência, mas uma disputa diária pela permanência estudantil. A estrutura física, marcada pela rigidez e pelas falhas (como o elevador quebrado), impõe à instituição a necessidade de reorganizar suas rotinas, revelando que a adaptação para garantir a permanência do estudante cadeirante constitui um desafio constante.

> *A própria discussão sobre isso, em vários setores, sendo isso discutido de uma forma bem incisiva, eu acho que isso também começa a mobilizar as pessoas, e até aqueles que estão em órgãos administrativos, porque se depende, por exemplo, para pedir um elevador como nós temos lá. Assim, foi tendo que fazer ofício, solicitar e todo aquele trâmite, o que se tem que fazer mesmo quando está em encargo de gestão. Fora os problemas, que daí se tem que ir fazendo as adaptações, porque às vezes não funciona, aí se chama o técnico, o técnico vem, funciona com ele (P2E2).*

Essa fala ilustra a contradição de que, apesar da atenção administrativa e do esforço da gestão em buscar soluções, as falhas estruturais persistem. A experiência da aluna que ficou "presa" no elevador demonstra que o problema vai além da falta de atenção da gestão e se manifesta na inconstância e na imprevisibilidade da estrutura que resiste.

De modo complementar, uma das participantes destacou que a transformação social e cultural não acontece de forma imediata, mas exige persistência e repetição constante de esforços.

A docente ressaltou que mudanças só se consolidam quando são reiteradas ao longo do tempo, evidenciando que o processo é lento, exaustivo e demanda perseverança. Essa percepção converge com a concepção freireana de que *"mudar é difícil, mas é possível"* (Freire, 1996, p. 79), reforçando que a transformação educacional requer posicionamento político e engajamento pedagógico contínuo. As limitações estruturais que permeiam as práticas inclusivas são evidenciadas na pesquisa de Zerbato e Mendes (2021), que identificaram múltiplos obstáculos enfrentados pelos docentes:

> Observou-se que os contextos de trabalho das participantes para continuidade da elaboração e execução de planos de aula fundamentados no DUA apresentaram aspectos práticos desfavoráveis, como a dificuldade de parceria com outros

> professores da escola, ausência de profissionais da Educação Especial, condições precárias e falta de valorização salarial do trabalho, ausência de tempo e espaços para discussão, planejamento no ambiente escolar, falta de apoio da gestão (Zerbato e Mendes, 2021, p. 14).

Nesse contexto, como destacam Nunes e Madureira (2015):

> Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com [deficiência] na aprendizagem […]. Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal […] (Nunes e Madureira, 2015, p. 7).

A categoria totalidade permite compreender que a resistência estrutural não constitui fenômeno isolado, mas expressa uma lógica institucional mais ampla. As narrativas docentes explicitam como a falta de condições objetivas compromete a apropriação do processo de inclusão: "*[...] tinha que ter momentos de encontros de estudo [...] tinha que ter, na atribuição de horas, um tempo destinado para estudos. [...] Porque a gente não consegue sentar nessa mesa e estudar junto" (P1E1); "A reformulação do currículo a gente faz em casa, no nosso tempo de vida. Eu trabalhei em outra instituição e lá era diferente: eram 40 horas de contrato, mas no máximo 16 em sala de aula. [...] Aqui não, aqui a gente não para pra refletir" (P1E1).*

Essa limitação estrutural materializa-se na organização contratual que obriga os docentes a realizar atividades de planejamento e estudo no "tempo de vida". A comparação com experiências mais estruturadas em outras instituições evidencia que a precarização atual não constitui condição inevitável, mas escolha política e organizacional: "*Porque 16 em sala, você recebe mais 16 pra preparo. Preparo e estudo. Então já dava 32. Essas outras 8 pra reuniões semanais e participação em órgãos deliberativos. [...] Pelo menos 4 horas de reunião por semana tinha" (P1E1).* A Professora 2 reforça essa análise ao apontar os limites impostos pela lógica contratual horista:

> *Então, a gente procura fazer, e de fato faz. Mas acontece que, em uma universidade estadual, federal ou pública, o professor dispõe de uma carga horária destinada à pesquisa, o que é diferente da nossa realidade. No nosso caso, trabalhamos como horistas, e isso significa que não temos tempo reservado especificamente para pesquisar, nem recebemos por esse tipo de atividade. Assim, não há como afirmar que temos 'X horas' destinadas exclusivamente à pesquisa, com remuneração garantida (P2E1).*

Essa situação exemplifica o que Freire (2004, p. 22) define como risco da separação entre teoria e prática: "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo". Na perspectiva da totalidade, compreende-se que essas condições repercutem diretamente na permanência estudantil. O relato da Professora 1 explicita como a multiplicidade de responsabilidades docentes se traduz em desafios para a implementação de um processo de inclusão discente: "*O estudante não consegue aprender. Ele começa a enxergar que aquilo que ele almejou, aquilo que ele sonhou, aquilo que ele esperava, não é algo para ele. [...] Ele vai percebendo que está fora daquele grupo a quem se destina a educação superior" (P1E2).*

Outro docente complementa essa análise, com duas frases, ao apontar que a evasão não decorre apenas de questões ligadas à deficiência, mas também é decorrente de fatores econômicos e sociais: "*Os motivos (da evasão) são variados. Às vezes por querer uma EAD, por questão financeira. Eu acho que o financeiro pesa muito, esses estudantes" (P2E1); "Ah, eu gostaria muito de fazer o presencial, professora, mas não dá, não está dando. Eles têm muitos problemas" (P2E1).* Essas falas evidenciam que as disputas pela permanência não se restringem às barreiras arquitetônicas ou pedagógicas, mas envolvem dimensões econômicas, culturais e subjetivas que determinam a continuidade no Ensino Superior.

Ao mesmo tempo em que todas essas dimensões convivem, há registros de avanços, que indicam a presença da dimensão processual da mudança cultural. A Professora 2 reconhece: "*Foram criadas rampas, feitas mesmo as rampas, o cimentado para as salas de aula...De uma forma geral, os professores também estão mais atentos, a atender e conhecer principalmente um pouquinho mais esses casos" (P2E2).*

Entretanto, esses avanços convivem também com resistências estruturais que perpetuam obstáculos históricos, como exemplifica uma docente, com estas duas falas: "*Teve uma vez que o bombeiro desceu com ela pelas escadas segurando, porque o elevador não funcionou. E ele estava funcionando antes" (P2E1);* "*Quando funciona, chega, mas ela já ficou presa no elevador. Então é um problema. O elevador já ficou quebrado por semanas" (P1E1).*

Essas situações concretas ilustram a contradição entre a cultura que se transforma e a estrutura que resiste. A luta docente pela inclusão, traduzida em esforços pessoais de formação e sensibilização, depara-se cotidianamente com inadaptações: prédios antigos, elevadores precários e portas estreitas — símbolos materiais de uma universidade ainda pouco preparada para a diversidade.

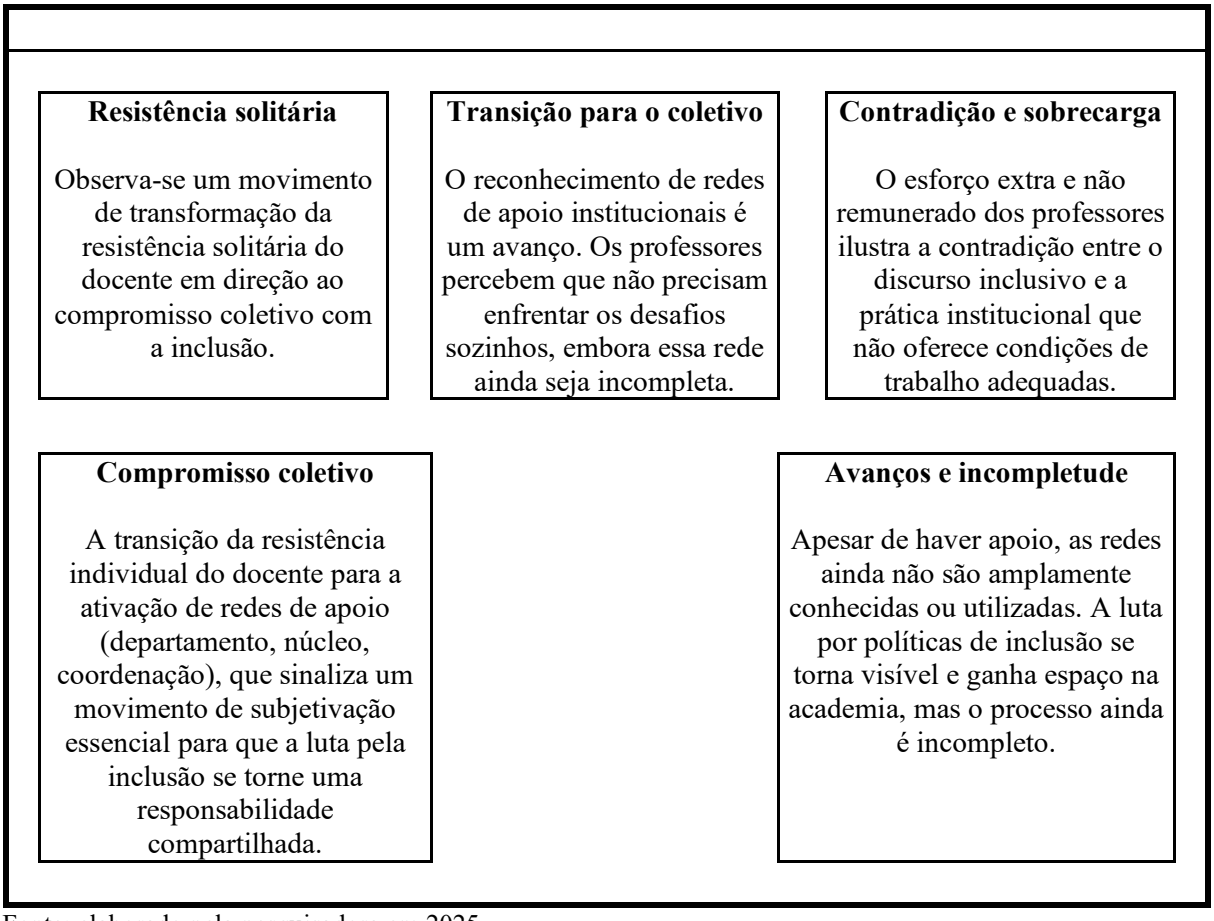
Essa contradição é, portanto, a força viva que impulsiona a prática de análise crítica e a ação pedagógica em busca de justiça social. As significações docentes revelam que a inclusão não constitui apenas uma questão técnico-pedagógica, mas assume o sentido de luta política pela democratização do Ensino Superior. A persistência, expressa na ideia de "falar até cansar",

evidencia a compreensão de que a transformação cultural demanda um engajamento político sustentado, mas que só se efetiva quando acompanhada de mudanças estruturais. Em síntese, este núcleo evidencia que a permanência estudantil depende do enfretamento da contradição entre discurso inclusivo e práticas institucionais excludentes. A mudança cultural, embora necessária, mostra-se insuficiente se não for acompanhada de transformações estruturais que garantam tempo, espaço e condições reais de trabalho docente e permanência discente. Essa compreensão conduz ao Núcleo 6, no qual se analisa a transição da resistência solitária para o compromisso coletivo, investigando como gestão, escuta e diálogo podem configurar caminhos para a construção, ainda que incompleta, do processo de inclusão no Ensino Superior.

5.5.6 Núcleo de significação 6: Da resistência solitária ao compromisso coletivo: gestão, escuta e os caminhos (in)completos do processo de inclusão - *"Temos por onde buscar esse apoio. Então, temos o apoio do departamento. A gente tem o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso"* (P1E1)

Abaixo, na Figura 6, os temas mais importantes relevados no corpo do Núcleo 6:

Figura 6 – Fulcrais do Núcleo 6



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

#paratodosverem: Diagrama, na página anterior, de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 6: Na linha superior, três caixas com os textos: "Resistência solitária", "Compromisso coletivo" e "Contradição e sobrecarga". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Práxis e intencionalidade" e "Avanços e incompletude".

A análise deste núcleo de significação revela uma transformação dialética fundamental nas significações docentes acerca das condições institucionais para a inclusão no Ensino Superior.

Com base na categoria contradição, observa-se um movimento que transcende a polarização entre resistência singular e apoio institucional, evidenciando a emergência de práticas colaborativas que, embora ainda incompletas, apontam caminhos para a construção coletiva do processo de inclusão no Ensino Superior.

A expressão que nomeia este núcleo - *"Da resistência solitária ao compromisso coletivo"* - materializa um processo de subjetivação-objetivação no qual os docentes transitam da experiência isolada de enfrentamento das barreiras inclusivas para o reconhecimento e ativação de redes institucionais de apoio. Essa transição não representa superação linear das dificuldades, mas reconfiguração das estratégias de enfrentamento aos desafios.

Inicialmente, as narrativas docentes evidenciavam o que se pode caracterizar como resistência solitária, na qual cada professor enfrentava de forma isolada os desafios decorrentes do processo de inclusão em curso.

A Professora 2 exemplifica essa resistência solitária quando expressa como a sobrecarga docente demostra essa condição:

> *Eu já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. [...] Isso acaba sendo um trabalho a mais de cada professora. A agenda de todos os professores é muito corrida. [...], mas nada disso conta. Nada nem conta com sua carga horária de trabalho. De jeito nenhum (P2E1).*

Essa fala explicita a contradição entre o discurso inclusivo e a prática institucional que não reconhece o trabalho extra, impondo a necessidade de que os professores realizem esforços não remunerados.

A categoria historicidade permite compreender que essa resistência solitária não constitui escolha isolada, mas resultado de condições históricas específicas que organizaram o trabalho docente de forma fragmentada, competitiva, precarizada. Isso se manifesta na constatação de que, embora haja preocupação em alguns cursos, não existe articulação institucional ampla.

> *Os professores se organizam para criar estratégias de inclusão; assim, de uma maneira geral, não sei... Eu vejo que há uma preocupação no nosso curso com relação à questão da inclusão. [...] Agora, dentro da instituição como um todo, [...] não sei te informar no geral (P2E2).*

A transformação das significações docentes manifesta-se no reconhecimento de que a inclusão demanda ações articuladas que transcendem os limites da sala de aula. A fala que intitula este núcleo expressa essa mudança qualitativa, revelando que a gestão e os núcleos passam a ser reconhecidos como recursos acessíveis.

A mediação da gestão assume centralidade nesse processo. Ela deixa de ser vista apenas como função administrativa e passa a configurar-se como espaço de articulação pedagógica e de enfrentamento das barreiras à acessibilidade e, em última instância, à inclusão.

A escuta aparece como dimensão essencial dessa mediação, tanto para o diagnóstico das necessidades quanto para a construção de ambientes acolhedores. Uma docente exemplifica esse movimento em um fato recorrente no cotidiano escolar: *Uma das coisas que o diretor do departamento levantou [...] foi a dificuldade no sentido de responder rapidamente aquilo que ela enviou, entendeu? (P2E2).*

Essa fala ilustra um movimento de subjetivação-objetivação, no qual o professor internaliza a necessidade de acolher e escutar com atenção as demandas estudantis (subjetivação) e busca objetivá-la em práticas pedagógicas, mesmo que limitadas.

No entanto, a abordagem categorial evidencia que tais avanços ainda se deparam com limites institucionais. Embora os docentes reconheçam a existência de apoios, eles permanecem fragmentados e insuficientes.

Em síntese, este núcleo de significação aponta para a compreensão de que o processo de inclusão no Ensino Superior é construído em um campo de contradições estruturais: entre a resistência solitária dos docentes e a emergência de compromissos coletivos mediados pela gestão e pelos núcleos de apoio.

A historicidade demonstra que tais limites não são ocasionais, mas herança de uma lógica institucional fragmentada. A mediação e a escuta revelam-se como dimensões centrais para que os avanços se consolidem, mas sua potência só pode se efetivar quando articulada a políticas institucionais duradouras.

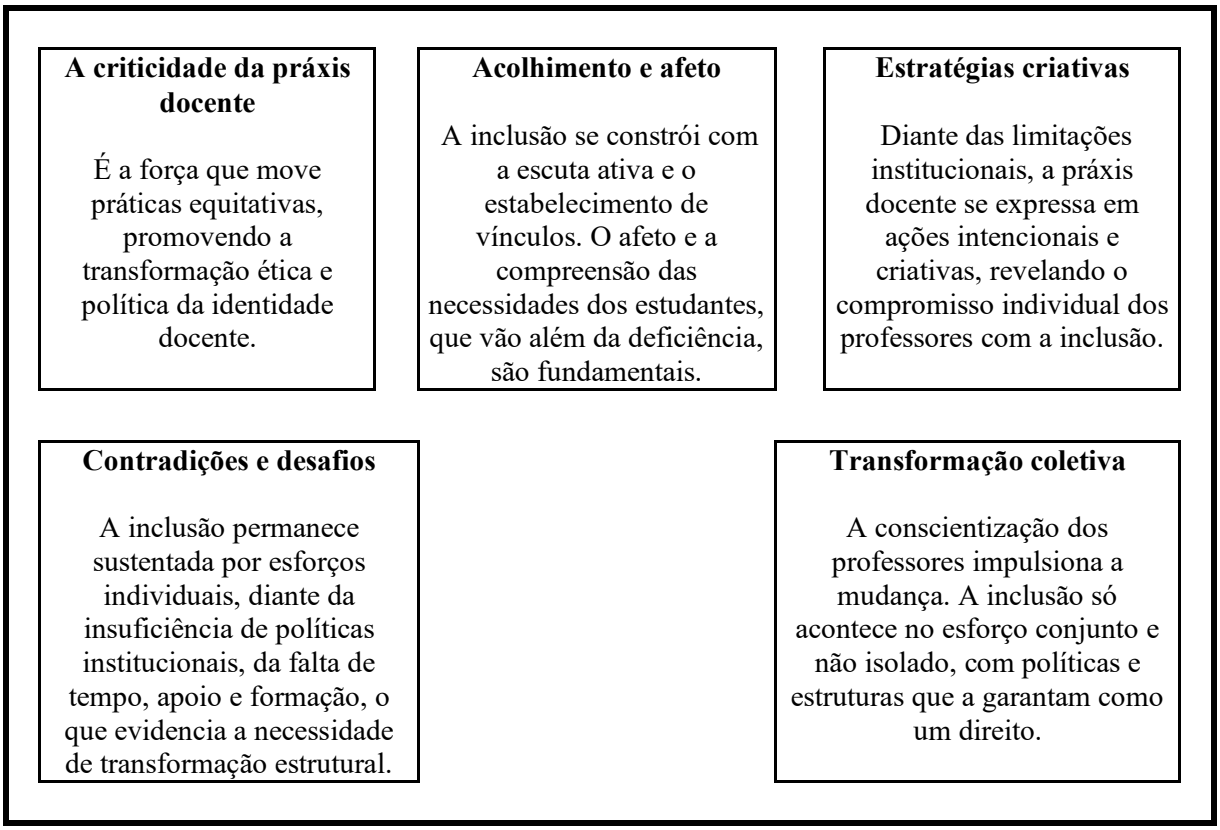
Assim, os caminhos da inclusão permanecem (in)completos: situados na tensão entre conquistas já alcançadas pela dedicação docente e os desafios estruturais que apenas um compromisso coletivo institucionalizado pode enfrentar.

Essa compreensão conduz ao Núcleo 7, no qual se investiga como a potência pedagógica da sensibilização docente e das práticas equitativas pode mobilizar transformações mais amplas, mesmo em contextos institucionais ainda limitados.

5.5.7 Núcleo de significação 7: Vozes que mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas - *"Não a movimentação de pessoas, mas o barulho em si. O barulho. E é determinado padrão de barulho. Então, aquele muito... do falatório. Ela se incomoda"* (P1E1)

Abaixo, na Figura 7, os pontos ressurtidos com mais veemência pelas sujeitas da pesquisa neste espaço de reflexões do Núcleo 7 de Significações:

Figura 7 – Fulcrais do Núcleo 7



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.
#paratodosverem: Diagrama de cinco conceitos fundamentais observados no núcleo 7: Na linha superior, três caixas com os textos: "Sensibilização docente", "Acolhimento e afeto" e "Desafios estruturais". Na linha inferior, duas caixas com os textos: "Estratégias e criatividade" e "Transformação coletiva".

A análise deste núcleo de significação desvela como a sensibilização docente se constitui em força motriz para a emergência de práticas pedagógicas equitativas, evidenciando a potência transformadora que emerge da articulação dialética entre subjetividade docente e ação educativa

concreta. Com base na categoria significações, compreende-se que essa sensibilização transcende aspectos meramente técnicos ou protocolares, configurando-se como processo histórico e socialmente construído que ressignifica o papel do educador no contexto da inclusão no Ensino Superior e reforça a dimensão ética do cuidado na relação pedagógica.

Como observam Vieira e Nascimento (2019, p. 54)**,** a educação inclusiva é considerada uma ação política, social, cultural e pedagógica, capaz de desencadear reações em defesa do aprendizado de todos os estudantes, não apenas de alguns. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a sensibilização docente ultrapassa o plano técnico, assumindo caráter ético e político no processo de inclusão.

A sensibilização docente não surge de forma espontânea, mas resulta de processos históricos de formação e experiência profissional**.** Ao afirmar que *"a gente tem estudantes com alguma necessidade especial, a gente precisa entender até quanto dessa necessidade ele quer compartilhar e pensar, isso é um jeito de respeitar o estudante" (P1E2).*

Percebe-se que o docente desenvolve sua compreensão da inclusão a partir de experiências acumuladas e do contexto social que atravessa a educação e demonstra consciência das múltiplas dimensões da inclusão, não apenas ligadas à deficiência.

A historicidade permite compreender que essa sensibilização não surge de forma espontânea, mas resulta de um processo histórico de formação e experiência, mediado pelas condições concretas de trabalho docente e pelas determinações sociais que atravessam a prática educativa. Como destacam Aguiar e Ozella (2013):

> Compreender o desenvolvimento humano nessa perspectiva implica considerar a relação dialética com o social e com a história, o que torna cada sujeito, ao mesmo tempo, único, singular e histórico, uma vez que indivíduo e sociedade mantêm uma relação intrínseca em que se incluem e se excluem de modo recursivo e constante (Aguiar e Ozella, 2013, p. 174).

Essa sensibilidade se manifesta em estratégias pedagógicas deliberadas que reconhecem e valorizam as diferenças como ponto de partida para a construção de práticas equitativas. A Professora 1 exemplifica essa postura ao ajustar conscientemente seu comportamento para estabelecer vínculos comunicacionais adequados. Essa adaptação não é um processo simples, mas uma construção dialética entre a experiência docente e as necessidades dos estudantes, mediada pela linguagem e pelas relações sociais.

Em sua fala, a professora critica a fragilidade da formação inicial e continuada, que muitas vezes não prepara os docentes para os desafios reais da inclusão. Ela defende que a resistência de alguns professores não é por má vontade, mas pela falta de formação sólida e pela

ausência de espaços de estudo e planejamento coletivo. Para ela, a luta pela inclusão é um processo constante que exige uma formação politicamente engajada e que contemple a realidade de cada grupo de professores, pois é a partir dessa base que se pode construir um processo de ensino-aprendizagem que efetivamente considere as necessidades específicas de maneira a promover a democratização das oportunidades em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Além disso, evidencia que a mediação não é neutra, mas envolve escolhas éticas e pedagógicas que conectam o docente e o estudante em um processo de aprendizagem compartilhada, em que a intenção, manifestação política e militante, é a pedra angular do movimento que rompe as amarras dos paradigmas que mantêm ossificada a atividade docente.

O acolhimento emerge, nessa perspectiva, como estratégia pedagógica fundamentada na construção de vínculos afetivos autênticos. A mesma professora utiliza a música como ponte relacional, "*encontrando similaridades e criando vínculos afetivos*" com os estudantes. Essa prática evidencia como elementos aparentemente periféricos ao currículo formal podem se tornar instrumentos poderosos, determinantes aos processos de inclusão e promotor de sentimentos de pertencimento. A professora P1 também afirma que *"sem afetividade, não tem inclusão de verdade" (P1E2).* Com efeito, a afetividade é condição essencial para práticas pedagógicas inclusivas.

A escuta ativa configura-se como dimensão central dessa estratégia de acolhimento. A Professora 2 desenvolve essa escuta para *"entender as necessidades dos estudantes, que podem ser tanto deficiências quanto problemas familiares"* (P2E1). A fala da professora P2 enfatiza que *"é importante a escuta ativa com eles [...] de escutar, mais da escuta"*. A professora P1 explica que *"o limite do vínculo, quem me dá, são os estudantes"* e que ela *"conversa com todos do mesmo jeito"* para estabelecer essa conexão. Ela também diz que uma forma de se aproximar dos estudantes é *"descobrindo do que cada um gosta"* e trazendo *"alguma similaridade"*, como usar a música.

A professora P1 também aponta que o limite deve ser estabelecido pelo próprio estudante para que ele se sinta confiante e perceba a parceria do professor na aprendizagem. Além disso, a professora P1 destaca o respeito entre os colegas, mostrando que o acolhimento existe no grupo. Essa prática evidencia a construção de um ambiente de aprendizagem seguro, respeitoso e afetivo, onde a inclusão se materializa por intermédio de relações humanas conscientes.

Essa compreensão ampliada das necessidades estudantis revela uma concepção de inclusão que transcende aspectos exclusivamente relacionados à deficiência, abrangendo dimensões socioeconômicas, emocionais e familiares.

O processo de subjetivação-objetivação manifesta-se quando as práticas docentes não se reduzem a técnicas pedagógicas, mas se configuram como processos pelos quais os educadores se constituem como sujeitos e, simultaneamente, transformam a realidade educativa.

As narrativas revelam repertório diversificado de estratégias criativas: descrição de cenas para estudantes cegos, uso de metodologias ativas, organização de visitas externas cuidadosamente planejadas. A visita ao Museu Mazzaropi, mencionada pela Professora 1, exemplifica essa criatividade: "planejada" com logística realizada pelos próprios professores em veículos particulares, evidenciando compromisso que ultrapassa os limites formais da carga horária docente.

A criatividade docente aqui se manifesta como estratégia de sobrevivência diante da precarização, não como liberdade pedagógica. Quando professores utilizam veículos particulares e tempo pessoal para viabilizar atividades inclusivas, evidencia-se que a potência do trabalho como transformação social está sendo apropriada sem contrapartida institucional. Essa situação revela a contradição fundamental: as práticas mais potentes pedagogicamente emergem justamente nas condições mais precarizadas de trabalho. A sensibilização docente, embora essencial, não pode ser romantizada, pois opera frequentemente como compensação individual para falhas estruturais, perpetuando a exploração do trabalho docente sob o discurso do "compromisso" e da "vocação".

Essas iniciativas demonstram como as metodologias ativas se configuram como ferramentas poderosas para promover a inclusão no ambiente escolar, ao privilegiar o ensino colaborativo, o uso de tecnologias digitais, a aprendizagem baseada em projetos e outras práticas inovadoras que criam espaços mais inclusivos e acessíveis (Silva; Santos, 2024, p. 78).

A fala da Professora 1 demonstra a contradição entre o esforço individual dos docentes e as limitações institucionais. Ela relata que a resistência de alguns professores em lidar com a inclusão muitas vezes não é falta de vontade, mas de preparo. Para superar essa barreira, ela destaca seu próprio esforço em se aprofundar no tema, reconhecendo que boas intenções precisam ser complementadas por conhecimento técnico e metodológico. No entanto, a contradição não é um erro da realidade, mas a forma como ela se movimenta. Essa constatação reforça a ideia de que práticas inclusivas exigem ao mesmo tempo iniciativa individual e suporte institucional.

Contudo, essa formação ocorre frequentemente no "tempo de vida" dos docentes, evidenciando que as práticas inclusivas dependem ainda de iniciativas pessoais, não de políticas construídas socialmente e sistematizadas organizacionalmente. Essa situação materializa a

contradição entre a emergência de uma cultura pedagógica mais sensível à diferença e estruturas institucionais que não acompanham essa transformação.

No domínio educacional, é preciso desessencializar o olhar estático, despi-lo de suas características consideradas intrínsecas, tidas como universais, para então ser possível revelar as contradições imanentes à escola e às práticas pedagógicas.

Como afirma Snyders (1981, p. 15), "a escola é contraditória: reproduz a sociedade de classes e é, ao mesmo tempo, instrumento de luta contra essa reprodução".

Essa contradição não é um defeito a ser corrigido, mas a própria natureza dialética da instituição educativa, que permite tanto a manutenção quanto a transformação das relações sociais. As transformações qualitativas que transbordam no olhar pedagógico contemporâneo são reconhecidas pela Professora 2:

> *Os professores estão mais atentos e trabalham de forma a ir além da disciplina, buscando um olhar mais atento para as necessidades específicas dos estudantes. Está mais candente essa discussão sobre a inclusão, a preocupação, que antes a gente não via uma preocupação tão grande com a acessibilidade, por exemplo, da parte da estrutura física. Hoje já há uma preocupação (P2E1).*

Essa constatação revela o movimento histórico de transformação da consciência docente, inserido em contexto mais amplo de mudanças sociais e políticas ligadas à inclusão. A categoria totalidade ajuda a compreender que essas transformações não ocorrem isoladamente, mas se articulam a determinações sociais, legais e culturais mais amplas. A totalidade é essencial para a compreensão crítica da realidade, pois, longe de representar uma soma linear das partes, ela expressa um movimento dinâmico, contraditório e interdependente reafirmando a necessidade de articulação entre políticas, cultura institucional e práticas pedagógicas.

Entretanto, as narrativas revelam contradições estruturais que limitam a efetividade dessas práticas sensibilizadas. A experiência da estudante cadeirante, impedida de acessar o laboratório devido ao elevador quebrado, ilustra a tensão entre esforço individual e falha institucional. Nesse contexto, "o aumento da oferta de vagas para que estudantes com deficiência ingressem no Ensino Superior não garantiu o desenvolvimento de metodologias que evitem a segregação do estudante na turma" (Vieira & Nascimento, 2019, p. 61).

Essa situação evidencia que o problema não reside na falta de compromisso docente, mas em limitações sistêmicas que dificultam a concretização das intenções inclusivas mostrando a importância – necessidade incontornável, mesmo – da presença de políticas institucionais robustas.

A potência pedagógica da sensibilização manifesta-se na capacidade de transformar limitações em oportunidades criativas. Mesmo diante de obstáculos estruturais, os docentes desenvolvem alternativas que viabilizam a participação estudantil. Essa potência, contudo, não deve obscurecer a necessidade de transformações estruturais que sustentem essas práticas de forma sistemática.

As significações atribuídas pelos docentes às suas práticas evidenciam ressignificação da identidade profissional. A inclusão deixa de ser percebida como sobrecarga ou dificuldade adicional para configurar-se como dimensão constitutiva do trabalho educativo. Essa transformação subjetiva gera práticas objetivas que, mesmo em condições limitadas, criam possibilidades de participação e aprendizagem.

Aqui a análise revela importante movimento dialético no qual a sensibilização subjetiva gera práticas pedagógicas inclusivas que, por sua vez, ressignificam a identidade docente e ampliam a compreensão sobre o processo de inclusão no Ensino Superior. Esse processo cria, intrinsecamente e extrinsecamente, círculo virtuoso de transformação, ainda que tensionado pelos limites institucionais.

As vozes que instigam e mobilizam esforços para esse movimento, expressam simultaneamente a potência transformadora da ação humana consciente e a denúncia da urgência de reformas estruturais. A análise evidencia que as práticas equitativas docentes configuram sementes de transformação, mas sua total concretização depende de políticas consistentes e de ambiente institucional preparado para assegurar a inclusão como direito coletivo, não apenas como resistência isolada. Compreende-se que a sensibilização docente e as práticas equitativas não constituem soluções isoladas, mas componentes de processo mais amplo de democratização do Ensino Superior. Sua efetividade depende da articulação entre transformação da consciência pedagógica, formação docente qualificada, condições adequadas de trabalho e políticas institucionais consistentes.

Em síntese, este núcleo de significação evidencia que as vozes docentes mobilizam transformações significativas através da articulação entre sensibilização ética, conhecimento especializado e compromisso político com a equidade. A potência pedagógica dessas práticas reside na capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças como ponto de partida para a construção de experiências educativas mais justas e democráticas.

Contudo, a análise revela que essa potência só pode se realizar quando sustentada por condições institucionais adequadas que reconheçam a inclusão não como favor ou adaptação, mas como direito fundamental que orienta a organização de toda a vida no Ensino Superior. As práticas equitativas emergem, assim, como prefiguração de uma universidade efetivamente

inclusiva, cuja concretização demanda transformações que articulem dimensões pedagógicas, estruturais e políticas da experiência educativa e consolidem a ideia de que inclusão é resultado de ação conjunta, histórica e relacional.

6 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PROPOSIÇÕES INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Em consonância com os princípios da Pesquisa-Trans-Formação, que pressupõe o diálogo permanente entre pesquisador e participantes como elemento constitutivo do processo investigativo, as professoras participantes desta pesquisa serão convidadas a uma discussão crítico-reflexiva sobre os resultados obtidos.

Esse momento dialógico configura-se não apenas como validação dos dados, mas como espaço de práxis coletiva, onde as análises teóricas se confrontam com as experiências vividas pelas docentes em suas práticas pedagógicas cotidianas. Segundo Moura, Cunha e Magalhães (2023).

> A Pesquisa-Trans-Formação oportuniza uma participação mais ativa dos participantes da pesquisa e do próprio pesquisador, dado que pretende uma maior horizontalidade. Considera a participação do pesquisador como um elemento do processo de transformação e não apenas como o sujeito que descreve a realidade, compreendendo os partícipes como coprodutores de todo o processo (2023, p. 5).

A discussão proposta será estruturada, então, de forma a promover a reflexão crítica sobre as contradições, mediações e possibilidades identificadas no processo investigativo, permitindo que as participantes se reconheçam nas análises realizadas e contribuam com novos elementos interpretativos.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento produzido não se esgota na sistematização teórica do pesquisador, mas se enriquece e se transforma no encontro dialético com as vozes das professoras, que trazem consigo a experiência concreta da docência inclusiva no Ensino Superior.

Esse momento de retorno das participantes aos resultados constitui-se como oportunidade de aprofundamento das análises e de construção coletiva de proposições transformadoras para o contexto educacional investigado.

Por intermédio do diálogo crítico sobre os achados da pesquisa, espera-se fortalecer a consciência crítica das docentes sobre sua prática pedagógica e ampliar as possibilidades de ação transformadora no âmbito da inclusão escolar, consolidando, assim, o caráter emancipatório desta investigação.

Como produto técnico resultante das análises realizadas no contexto da Pesquisa-Trans-Formação, será elaborado um Relatório Analítico-Propositivo destinado ao NAIN. Este documento apresentará um diagnóstico da conjuntura atual do processo de inclusão discente no

Ensino Superior, fundamentado nas informações obtidas durante a investigação, bem como proposições colaborativas teoricamente embasadas e construídas a partir das experiências e narrativas das participantes, considerando suas trajetórias diferenciadas e necessidades educacionais específicas dos estudantes.

O relatório configurar-se-á como instrumento de práxis transformadora, visando subsidiar ações institucionais que promovam avanços qualitativos no processo de inclusão educacional.

7 ANÁLISE INTERNÚCLEOS, À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, fundamentada na abordagem da Pesquisa-Trans-Formação e orientada pelos princípios da Psicologia Sócio-histórica e, portanto, do Materialismo Histórico-dialético, intentou gerar contribuições significativas para o campo da educação inclusiva no Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à formação de pedagogos que estejam comprometidos com práticas humanitárias e humanizadoras (próprias do ser humano e intencionalmente compassivas), críticas e emancipatórias.

Por se tratar de um trabalho investigatório vinculado a um Mestrado Profissional com área de concentração em Formação Docente para a Educação Básica, e também considerando que o curso de Pedagogia é o lócus de formação dos profissionais que atuarão diretamente nesse nível de ensino, torna-se fundamental promover a reflexão dos formadores de professores sobre a importância de possibilitar vivências inclusivas durante a formação inicial. Com efeito, essa experiência deveria ser incontornável à formação inicial do professor, independentemente de ele ser ou não promotor ou entusiasta da necessidade de que processos inclusivos sejam implementados generalizadamente.

Este estudo teve como principal propósito analisar as significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU). Para tanto, adotou-se uma metodologia qualitativa, ancorada na perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação e fundamentada na Psicologia Sócio-histórica. O percurso metodológico envolveu a participação de duas docentes do curso de Pedagogia da UNITAU, utilizando questionários e entrevistas reflexivas como instrumentos para a produção de informações. A análise inicial das informações, conforme a metodologia dos Núcleos de Significação, permitiu a identificação de pré-indicadores e a posterior construção de indicadores, que delinearam as principais temáticas emergentes.

Espera-se, *post festum*, que as contradições, desafios e potências desvelados pela pesquisa e que recorrentemente atravessam o processo de inclusão escolar no contexto universitário, possibilitem a construção de subsídios teóricos e práticos que fortaleçam políticas institucionais mais sensíveis à diversidade, que os resultados possam fomentar reflexões sobre o papel formativo da universidade e inspirar propostas pedagógicas alinhadas à transformação social e ao reconhecimento das singularidades dos sujeitos.

As informações e as correspondentes análises produzidas ao longo da pesquisa serão divulgadas por meio de publicações científicas, apresentações em congressos, seminários

institucionais e, sempre que possível, em espaços formativos voltados à formação continuada de docentes, favorecendo o diálogo entre pesquisa, prática e política educacional.

Este momento do trabalho, análise internúcleos à guisa de considerações finais, destina-se a consolidar o percurso metodológico e teórico-analítico até aqui. Buscamos, então, refletir sobre os caminhos trilhados e as condições iniciais que orientaram esta investigação, reafirmando seu compromisso com a compreensão aprofundada dos processos de inclusão no Ensino Superior.

A base teórico-metodológica, firmemente alinhada à Psicologia Sócio-histórica, permitiu uma compreensão da inclusão que transcende visões meramente instrumentais ou adaptativas. Autores como Vigotski, Freire entre outros, guiaram a compreensão de que a deficiência é um fenômeno socialmente construído e que a inclusão é um processo dialético, marcado por contradições, que exige uma transformação profunda das práticas e das estruturas. A importância da historicidade, mediação e totalidade como categorias de análise foi fundamental para contextualizar as significações docentes.

A pesquisa se mostra relevante por contribuir para a produção de conhecimento na área da educação inclusiva no Ensino Superior, especialmente ao focar nas significações docentes no contexto do curso de Pedagogia da UNITAU. Ao evidenciar as percepções e os desafios enfrentados pelas professoras, o estudo oferece subsídios potencialmente valiosos para a instituição, apontando a necessidade de fortalecer ações e políticas que promovam uma educação mais equitativa e sensível à diversidade. A proposta de desenvolver uma iniciativa formativa colaborativa, alinhada aos achados da pesquisa, demonstra um compromisso com a práxis transformadora: as vozes das professoras participantes já apontam para a importância da formação, do apoio institucional e da criação de espaços de diálogo e planejamento coletivo, elementos cruciais para o avanço das práticas inclusivas.

7.1 Formação docente em movimento: historicidade, contradições e ressignificação da inclusão no currículo

Não é fazer adaptação porque chegou alguém.
É pensar em todos desde o começo.

(P1E1)

A formação docente emerge como elemento central na tessitura de práticas pedagógicas inclusivas. As vozes das professoras entrevistadas evidenciam não apenas a ausência de preparo

técnico, mas também a fragilidade histórica de um processo formativo que pouco dialoga com a diversidade. Esta realidade exemplifica um modelo de formação que, ao longo do tempo, naturalizou, e até institucionalizou, a exclusão. É nesse contexto que aqui se busca responder à pergunta central desta pesquisa: Quais são as significações produzidas pelos professores sobre o processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté?

A formação docente é, pois, estruturante para a efetivação de práticas inclusivas no Ensino Superior. As significações atribuídas à inclusão, expressas no "não dá, não consigo, nunca vai dar", materializam subjetividades marcadas pela negação, resultado de uma trajetória formativa que excluiu ou secundarizou os debates sobre deficiência, equidade e diversidade.

A historicidade, enquanto categoria de análise, nos permite compreender como os processos históricos constituem as significações dos docentes referentes à inclusão. A trajetória formativa dos docentes, muitas vezes marcada pela ausência ou pela secundarização dos debates sobre deficiência, equidade e diversidade, revela os efeitos de um processo educacional que produziu determinadas visões e práticas.

Como destaca Vigotski (2004), o desenvolvimento humano é sempre histórico e mediado; desse modo, as significações que os docentes conferem à inclusão não são individuais ou naturais, mas construções sociais e culturais resultantes dos contextos educacionais que vivenciaram. A abordagem vigotskiana permite compreender que as significações atribuídas pelos docentes à inclusão não são expressões de características individuais ou deficiências pessoais, mas sim construções sociais e culturais, determinadas pelos contextos educacionais e históricos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva, ao afirmar que a dificuldade *"está relacionada certamente à falta de formação dos professores"* (P1E1), a docente não apenas reconhece um obstáculo, mas aponta para um movimento de transformação nas suas próprias significações: o problema deixa de ser visto como algo estático ou naturalizado, passando a ser compreendido como fruto de uma construção histórica; portanto, passível de mudança por meio de uma formação continuada e contextualizada. Essa dimensão histórica é reforçada na fala de outra participante, que compartilha sua experiência e amplia a compreensão da inclusão como processo em permanente construção: "*Na época que eu fiz a pedagogia tinha uma área de escolha de habilitação que era Deficiência Mental - DM. Essa não foi minha área de escolha, mas creio que pela formação de uma maneira geral, eu tive isso, e depois na prática" (P2E1).*

Sua fala aponta não apenas para a insuficiência e talvez precariedade da formação inicial, mas também para o esforço posterior de ressignificar a compreensão de fenômenos que constituem a realidade e que desbordam de maneiras diferentes na lida renhida da prática

cotidiana, demonstrando como a historicidade da formação inicial incide sobre a compreensão da realidade, mas não a determina de forma definitiva constituindo um movimento constante das significações construídas posteriormente na experiência profissional. Ressignificar, na definição dicionarizada, significa atribuir um nova significação, valor, forma ou função a algo. Sob a lente da historicidade, compreende-se que as falas docentes deste trabalho não foram isoladas nem fruto de insuficiências pessoais, mas expressaram subjetividades forjadas em contextos formativos marcados por políticas educativas que negligenciaram a diversidade.

A Psicologia Sócio-histórica, com base em Vigotski (2004), entende o desenvolvimento profissional como um processo dialético, em que o sujeito se constitui nas relações sociais mediadas historicamente. Assim, ao afirmar sua incapacidade para incluir, o professor expressa marcas de um percurso formativo em que a diversidade foi invisibilizada ou tratada como exceção.

A necessidade de uma transformação nos atuais paradigmas alienadamente reproduzidos rumo a perspectivas pedagogicamente revolucionárias no seio da formação docente encontra respaldo teórico em Mantoan (2006), que argumenta que a inclusão escolar demanda mais que adaptações físicas ou curriculares: exige uma transformação que não pode se restringir a aspectos técnicos, devendo ir muito além de modo a abarcar dimensões éticas, políticas, sociais, capazes de provocar nos docentes o questionamento de suas concepções sobre deficiência, aprendizagem e diferença em um processo mesmo de reflexão crítica sobre a própria prática (Freire, 1996).

A categoria “Significações” manifesta-se aqui: o que se expressa como impossibilidade (“não dá”) traduz representações historicamente cristalizadas sobre deficiência, ensino e o papel docente.

Tais concepções sustentaram práticas que excluíram, mas também puderam ser tensionadas e ressignificadas nos processos formativos. Conforme Magalhães (2021), a pesquisa buscou apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar, destacando que os docentes recorrentemente:

> [...] relatam "não estar preparados para isso". Tal afirmação, tão comum e quase parte integrante do discurso do senso comum é constituída por muitas determinações que podem ser mais bem compreendidas com um aprofundamento sobre o processo da formação docente nesta área (Magalhães, 2021, p. 13).

A afirmação recorrente de que os professores “não estão preparados para isso” é comumente reproduzida no senso comum educacional. No entanto, essa fala carrega múltiplas determinações e não pode ser reduzida a uma limitação individual. Trata-se de uma construção

subjetiva historicamente produzida, atravessada por aspectos sociais, políticos e institucionais que, por muito tempo, naturalizaram a exclusão e legitimaram práticas pedagógicas segregadoras. Transformar práticas pedagógicas exige mais do que formação técnica: demanda a ressignificação desses significados no interior da subjetividade docente, reconhecendo que o enfrentamento do capacitismo passa pela revisão dos discursos e experiências que constituíram a trajetória formativa dos educadores.

A formação continuada se apresenta como possibilidade concreta de transformação quando concebida como prática coletiva, crítica e dialógica. Com essa abordagem, a formação continuada deve compreender o desenvolvimento da prática docente de forma ampla, levando em conta as múltiplas dinâmicas que incidem sobre a escola, as condições materiais de trabalho e o contexto social e econômico em que esses profissionais atuam. Como destaca Nóvoa (1995):

> A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores (Nóvoa, 1995, p. 28).

Essa concepção está em consonância com a proposta de Freire (1996), ao destacar que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". A prática formativa, nessa perspectiva, torna-se um espaço de Mediação entre o vivido e o possível, entre o instituído e o instituinte; um lugar em que se constroem novas concepções sobre o ensinar e o aprender na diversidade. A necessidade de espaços coletivos e dialógicos de formação encontra ainda respaldo teórico em Pedagogia do Oprimido, de Freire (2011), quando o autor aponta a indissociabilidade entre palavra, ação e transformação:

> Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada automaticamente a reflexão também, se transforma em palavrório, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 2011, p. 52).

Nessa linha, uma participante sugere uma abordagem promissora para potencializar a formação docente:

> *Talvez, periodicamente, fazer um grupo focal em que os professores pudessem ser ouvidos nos seus enfrentamentos dessas questões. Acho que seria uma forma interessante: trabalhar com grupo, roda de conversa, para abranger maior diversidade de percepções* (P2E1).

Essa proposta revela não apenas a necessidade de escuta entre pares, mas também a importância de construir espaços coletivos de análise crítica sobre a prática docente e suas contradições. As falas das participantes evidenciam uma contradição estrutural fundamental entre a demanda por formação coletiva e as condições institucionais que dificultam sua efetivação: "*Precisamos de tempo dentro da atribuição para estudar e planejar. Nós criarmos algum espaço na nossa grade de atribuição de aula para que seja destinado a estudo e planejamento" (P1E1).*

Esse impasse demonstra que, embora haja o reconhecimento da importância da formação dialógica e colaborativa, a organização institucional vigente muitas vezes não prevê as condições materiais e temporais necessárias para sua implementação efetiva. Assim, a transformação docente depende não apenas da vontade dos profissionais, mas também da reestruturação das políticas e práticas institucionais que favoreçam esse processo. Conforme estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional:

> A formação continuada dos profissionais da educação será promovida no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo programas de educação à distância. A formação continuada dos profissionais do magistério público deverá ser promovida também por meio de programas desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996, art. 62-A).

A necessidade de tempo institucionalizado para o diálogo e planejamento coletivo aparece de forma recorrente:

> *A gente precisa ter espaço de hora de trabalho, de planejamento, de olhar o que tem dado certo, o que não tem dado certo. Conosco e com os colegas, identificar que o problema que um professor tem, o outro também tem e o terceiro teve menor, porque ele conseguiu buscar outros recursos. Então, nesse diálogo, nessa troca entre os professores, a gente consegue oferecer uma educação de qualidade, de cuidado. Que seja um recurso de atividade social. Mas o maior desafio é a gente não conseguir ter hora de planejamento coletivo, hora de planejamento, hora disso tudo, hora de preparação coletiva* (P1E2).

Esta fala evidencia como a ausência de espaços institucionalizados constitui uma contradição estrutural que impede a mediação necessária para a transformação das práticas inclusivas. A ausência desses espaços institucionalizados gera consequências diretas na

qualidade da prática pedagógica: "*Não temos, no nível superior, hora de diálogo. Esse diálogo não acontece entre os professores. O fato de não acontecer nos coloca sozinhos, cada um com a sua formação específica, frágil em alguma escala* "(P1E2).

Essa contradição entre a necessidade de formação coletiva e o isolamento imposto pelas condições institucionais revela como as estruturas organizacionais podem impedir a ressignificação dos processos de inclusão. Uma mudança significativa de perspectiva emerge quando uma participante afirma: *"Não é fazer adaptação porque chegou alguém. É pensar em todos desde o começo."* (P1E1).

Esta fala revelou uma mudança significativa de perspectiva: deslocou o foco da adaptação reativa para um planejamento pedagógico que antecipa a diversidade como constitutiva do processo educativo.

O currículo é concebido como Mediação, categoria importante nesta análise; que acolheu as diferenças como ponto de partida, e não como exceção a ser remediada. Essa compreensão alinha-se aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe práticas pedagógicas acessíveis desde a concepção.

Como destacam Rossetto e Iacono (2022), trata-se de planejar para todos, não adaptar para alguns. Nesse sentido, como aponta Silva (1999b):

> O currículo é um espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" (Silva, 1999b, p. 28).

Na perspectiva vigotskiana, o currículo deve operar como mediação ativa entre sujeitos e cultura, ao favorecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento e ao reconhecer que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da inter-relação social e da linguagem.

Freire (1987), ao defender uma educação dialógica, ampliou essa perspectiva ao propor um currículo vivo, construído com os educandos, em diálogo com seus saberes e trajetórias. A fala da professora expressa bem essa concepção: *"O currículo é vivo, ele se remodela e se adapta de acordo com as necessidades dos alunos".* O currículo precisa ser construído com os educandos, a partir da realidade deles. É um currículo vivo, em constante movimento, e não uma lista de conteúdos prontos a serem depositados. Nessa linha, Moreira e Silva (1994) afirmam que:

> O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. É no currículo que se forjam nossas identidades, que se constroem e se legitimam relações de poder, que se definem hierarquias sociais. Por isso, pensar o currículo é pensar nas relações de poder que atravessam a educação e nos projetos de sociedade que queremos construir (Moreira e Silva, 1994, p. 28).

Nesse contexto, práxis docente, entendida como o complexo dialético teoria-prática, articulação entre análise crítica e ação transformadora (Freire, 1996), aparece como caminho promissor para reconstruir saberes, valores e posturas.

A Formação Continuada é mencionada como espaço potente de transformação: *"O Profoco é um programa de formação continuada", "pelo menos uma vez por mês precisamos discutir mais"* (P2E1). Esses relatos evidenciam a importância de espaços sistemáticos de estudo, troca e elaboração coletiva, onde os professores podem ressignificar o processo de inclusão e compreender que ela exige mais que técnicas: exige reposicionamento político e ético diante do outro; exige conscientização sobre si e sobre o social. No entanto, uma participante aponta limitações desse programa:

> *E ele é um programa de formação continuada. Só que ele não é, por exemplo, não tem um foco, eu vou pegar só o pessoal da pedagogia, não. As temáticas são gerais, todos os departamentos. Mas eu acho que foi um ganho também, porque começou bem assim, incipiente, hoje ele já tá bem* [...] (P2E1).

Essa fala revela a tensão entre a necessidade de formação específica para questões inclusivas e a abordagem generalista dos programas institucionais, embora reconheça os avanços conquistados ao longo do tempo. A mediação, nesse processo, se materializa sobretudo no currículo; não apenas como documento, mas como prática viva e em constante reelaboração. A fala de uma professora aponta: *"Não é fazer adaptação porque chegou alguém. É pensar em todos desde o começo"* (P1E1). Aqui, a inclusão não foi resposta a uma ausência, mas ponto de partida de um planejamento que reconhece a diversidade como constitutiva do processo educativo.

O currículo como mediação também foi evidenciado no depoimento: *"Agora a questão é pensar que o Currículo tem que ser inclusivo. Porque se o Currículo da Formação for inclusivo, nós resolvemos o problema lá da frente"* (P1E1).

Essa fala revela uma compreensão da relação imbricada entre a formação docente no Ensino Superior e a efetivação de práticas inclusivas na educação básica. A participante reconhece que o currículo vivenciado pelos futuros professores durante sua formação inicial funciona como modelo para suas práticas futuras. Assim, se os licenciandos em Pedagogia

experimentarem um currículo inclusivo na universidade, estarão mais preparados para construir práticas inclusivas quando atuarem nas escolas de educação básica. O "problema lá da frente" mencionado pela docente refere-se justamente aos desafios da inclusão escolar que serão enfrentados pelos seus estudantes quando se tornarem professores da Educação Básica.

A formação inicial e continuada precisa, portanto, alinhar-se a essa lógica inclusiva. Trata-se de romper com o currículo tradicional e propor um currículo insurgente, que desafie as normatividades e inclua os sujeitos historicamente excluídos. Isso exige que as ementas, os objetivos e os conteúdos expressem uma intencionalidade ética com a diversidade. Entretanto, a contradição entre discurso e prática institucional aparece de forma contundente: *"Fiz a análise da nova Matriz Curricular. A palavra equidade não aparece em lugar nenhum. Dá vontade de chorar"* (P3E1).

Apesar da retórica inclusiva presente em muitos discursos universitários, a ausência do termo "equidade" nos documentos curriculares revela a permanência de lógicas excludentes. Como uma participante pontua com precisão: *"Quem que é todo mundo? Todo mundo. Não é todo mundo menos os negros, todo mundo menos os indígenas, todo mundo menos os trans. todo mundo menos cadeirante. Não, era todo mundo" (P1E1).*

Esse relato aponta para a urgência de se concretizar a inclusão para além da retórica, ao assegurar condições reais de participação para todos os sujeitos, e ao questionar as perspectivas naturalizadas sobre quem tem direito à educação. O desafio da inclusão intensificou-se com a falta de tempo e espaço para o diálogo entre os docentes. Uma professora ressaltou: *"Precisamos de tempo dentro da atribuição para estudar e planejar. Nós criarmos algum espaço na nossa grade de atribuição de aula para que seja destinado a estudo e planejamento" (P1E1).*

Outra perspectiva docente complementou essa visão:

> *A gente precisa ter espaço de hora de trabalho, de planejamento, de olhar o que tem dado certo, o que não tem dado certo. Conosco e com os colegas, identificar que o problema que um professor tem, o outro também tem e o terceiro teve menor, porque ele conseguiu buscar outros recursos. Então, nesse diálogo, nessa troca entre os professores, a gente consegue oferecer uma educação de qualidade, de cuidado. Que seja um recurso de atividade social. Mas o maior desafio é a gente não conseguir ter hora de planejamento coletivo, hora de planejamento, hora disso tudo, hora de preparação coletiva. Não temos, no nível superior, hora de diálogo. Esse diálogo não acontece entre os professores. O fato de não acontecer nos coloca sozinhos, cada um com a sua formação específica, frágil em alguma escala* (P1E1).

Essas falas ilustram como a ausência de um tempo formal para o planejamento e a troca entre os professores impacta diretamente a capacidade de construir uma educação inclusiva e de qualidade. A análise dos núcleos de significação revela que a inclusão no Ensino Superior

não se constitui apenas como um desafio técnico-pedagógico, mas como uma questão fundamentalmente política e ética, que revolucione as relações sociais existentes, que exija a transformação das estruturas formativas, curriculares e organizacionais das instituições educacionais hodiernas.

De acordo com Rossetto e Iacono (2022), a inclusão no Ensino Superior, sob a ótica da psicologia histórico-cultural, ultrapassa a simples adoção de práticas adaptativas ou a oferta de recursos técnicos. Trata-se de um processo dinâmico e dialético, que exige a transformação tanto das condições objetivas quanto subjetivas presentes no ambiente educacional. Esse processo envolve uma nova forma de compreender a deficiência, o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Assim, a inclusão deve ser compreendida como uma realidade social complexa, que exige mudanças profundas na formação docente, na estruturação do currículo e nas relações sociais presentes nas dinâmicas de ensino.

Nessa conjuntura, a práxis docente, entendida como articulação entre avaliação criteriosa e ação transformadora (Freire, 1996), aparece como caminho promissor para reconstruir saberes, valores e posturas. A partir da Psicologia Sócio-histórica e da pedagogia crítica de Freire, a transformação das práticas pedagógicas está diretamente ligada à transformação das significações, um processo que ocorre somente por meio da escuta, da análise e da criação coletiva. O desafio da formação docente, portanto, não se limita a fornecer conteúdo sobre inclusão, mas a romper com silêncios, a revisitar significações historicamente cristalizadas e a construir uma postura crítica em relação às exclusões historicamente produzidas.

7.2 Tecituras da escuta e do cuidado: tempo, vínculo e coletividade como política de inclusão.

Sem afetividade, não tem inclusão de verdade.

(P2E1)

As tecituras da escuta e do cuidado sintetizam uma compreensão sensível e aprofundada sobre a dimensão relacional da inclusão educacional. A ênfase na afetividade, trazida de forma categórica por uma das docentes participantes*, "sem afetividade, não tem inclusão de verdade"* (P2E1), revela um reconhecimento essencial: práticas inclusivas não se concretizam apenas pelo cumprimento de protocolos legais ou administrativos. A citação de Vieira e Nascimento (2019) fundamenta e aprofunda essa perspectiva:

> A permanência não pode ser pensada apenas como acessibilidade física, mas precisa considerar também o vínculo, a escuta, o cuidado e o pertencimento como práticas instituintes. [...] É necessário superar a concepção de inclusão como mera inserção ou tolerância e avançar para uma compreensão de inclusão como direito à participação plena e efetiva na vida acadêmica (Vieira; Nascimento, 2019, p. 145-146).

Essa perspectiva aponta para uma concepção de docência que valoriza a presença autêntica, a escuta qualificada e o compromisso ético com o outro. Mantoan (1997) fundamenta essa compreensão ao afirmar:

> A educação inclusiva acomoda todos os alunos em salas de aula regulares. [...] Mas acomodar não significa simplesmente aceitar a matrícula - significa fazer as modificações necessárias para que todos os alunos sejam bem sucedidos. [...] A inclusão não é uma mera questão de localização física - é uma questão de pertencimento psicológico e social (Mantoan, 1997, p. 145-146).

Tais elementos, quando reconhecidos como legítimos e apoiados de forma sistemática pelas instituições, contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, horizontalizadas e transformadoras, tanto para docentes quanto para discentes.

Nessa situação, a mediação se apresenta como elemento fundamental para a inclusão, sendo a escuta ativa, o vínculo e a ação docente mediadores essenciais que permitem a construção de práticas transformadoras, mesmo em cenários com recursos limitados. Como ressalta uma das professoras, *"A escuta ativa é essencial"* e o *"Trabalho com grupos para dar voz a quem não tem"* exemplifica essa mediação na prática. Vigotski (1934/2001) estabelece o fundamento teórico dessa compreensão:

> Todas as funções psíquicas superiores são relações sociais internalizadas [...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1934/2001, p. 24-25).

Essa mediação não é um simples elo entre sujeito e conhecimento, mas um processo dinâmico de produção de significações e transformação social. Portanto, o trabalho docente, mesmo diante de limitações estruturais, torna-se um agente de mediação social e pedagógica. Com essa compreensão, a afetividade não constitui um adorno subjetivo do trabalho docente, mas, sim, um eixo estruturante das relações educativas inclusivas. Sua centralidade convoca as instituições a analisarem de que maneira têm (ou não) criado espaços que favoreçam essa presença, o diálogo e a escuta — aspectos nem sempre visibilizados nas políticas institucionais, mas essenciais para que a inclusão seja efetivamente vivida e não apenas declarada.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, afeto e cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Vigotski (2004) desenvolve essa compreensão de forma contundente:

> Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento neste ou naquele sentido. De igual modo, quem separou o pensamento do afeto negou de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (Vigotski, 2004, p. 16-17).

Assim, uma proposta de educação inclusiva que negligencie a dimensão afetiva corre o risco de fragmentar o próprio processo de aprendizagem, desconsiderando justamente os elementos que mobilizam o sujeito em sua relação com o conhecimento. Freire (1996) corrobora essa visão ao afirmar de forma categórica:

> Ensinar exige querer bem aos educandos. [...] Não posso aceitar que a prática educativa deva ser neutra. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 1996, p. 159-160).

A afetividade, para Freire, não é um adendo, mas a base do ato educativo transformador. A escuta ativa, recorrente nas falas das participantes, representa essa disposição de acolher o outro em sua singularidade, o que revela o compromisso ético das docentes com uma educação que ultrapassa os limites da técnica.

A análise das falas evidencia que práticas como a escuta ativa, o cuidado cotidiano e a mediação pedagógica têm emergido do esforço individual de professores(as) comprometidos(as), mesmo em ambientes marcados por condições institucionais adversas. Apesar de sua centralidade no processo educativo, tais práticas muitas vezes não são reconhecidas formalmente pelas universidades como componentes estruturantes da docência. *"A gente não consegue trocar experiência com os colegas, e isso é um problema"* (P1E1). A fala é aprofundada por outra docente, que destaca:

> *No Ensino Superior, a dificuldade que eu encontro é não ter um horário, não ter um espaço contínuo para troca de experiências com os meus pares [...]. As instituições têm que ter clareza de que o momento de preparação, o momento de planejamento, o momento de estudo do professor não pode se dar duas vezes no ano; tem que acontecer cotidianamente* (P1E2).

Rodrigues (2020) contextualiza essa realidade ao afirmar que:

> A inclusão no Ensino Superior não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional que exige condições adequadas de trabalho, formação continuada e apoio pedagógico. [...] É necessário romper com o modelo individualista de docência e construir espaços coletivos de reflexão e planejamento que favoreçam práticas inclusivas efetivas (Rodrigues, 2020, p. 87-88).

Essas falas expõem uma contradição importante entre o desejo legítimo de colaborar e as condições concretas de trabalho, frequentemente marcadas pelo isolamento docente e pela escassez de tempo. Nesse cenário, as ações inclusivas acabam dependendo, em grande medida, da iniciativa e do engajamento individual, frequentemente sustentadas por afetos, improvisações e sobrecarga. Esse tensionamento estrutural entre as demandas da docência inclusiva e as condições institucionais adversas pode ser entendido como parte de um movimento dinâmico, no qual as contradições não representam falhas, mas, sim, forças que impulsionam reflexão, discernimento e a possibilidade de transformação no cenário educacional. Trata-se de um ponto sensível: o que se exige do professor (atenção à diversidade, escuta qualificada, sensibilidade e ética) nem sempre encontra respaldo nas condições materiais e simbólicas oferecidas institucionalmente. Isso evidencia um tensionamento estrutural: espera-se um fazer pedagógico comprometido com a inclusão, mas nem sempre há, no cotidiano acadêmico, espaço e apoio sistemáticos que permitam que esse fazer se desenvolva de forma coletiva, contínua e com a qualidade desejada.

Ainda na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, a inclusão deve ser compreendida como resultado da articulação entre mediação, totalidade, significações e contradições. A fala de uma docente, que relata estar revisando sete ementas simultaneamente e questiona por que não planejar desde já com foco na diversidade, evidencia que práticas inclusivas emergem no próprio ato pedagógico, como resposta crítica e criativa às limitações do sistema:

> *Eu estou em momento disso. Elaborar ementa. Eu estou revendo ementa de sete disciplinas. Eu estou olhando lá bibliografia, aquele lance todo. Por que que agora que eu estou pensando o que vai ser, o que não vai ser ementa, o que não vai ser planejamento, por que que aqui eu já não penso atividades que possam contemplar todos?* (P1 E1).

No âmbito da totalidade e historicidade, a inclusão deve ser vista como um processo complexo, que se constrói e se transforma ao longo do tempo, respondendo a determinações sociais, institucionais e políticas. Como aponta uma das professoras, a preocupação com

acessibilidade física, por exemplo, é algo recente e espelha essa historicidade das práticas inclusivas: *"antes a gente não via uma preocupação tão grande com a acessibilidade [...] Hoje já há uma preocupação [...] Isso foi coisa bem recente"* (P2E2).

Aguiar e Machado (2016) destacam que:

> A historicidade é um movimento determinado por relações de forças dialeticamente interligadas, formadas ao longo da existência cotidiana dos eventos. [...] Essa categoria nos permite compreender que as significações não são estáticas, mas se transformam na relação dialética entre o individual e o social, entre as condições objetivas e as possibilidades subjetivas de mudança (Aguiar e Machado, 2016, p. 264265).

Mesmo diante da ausência de tempo institucionalizado para planejamento inclusivo, os sujeitos buscam, no interior das contradições do sistema, formas de agir com responsabilidade, sensibilidade e compromisso transformador. Esses movimentos demonstram que a inclusão, para além de uma diretriz legal ou técnica, é também uma escolha ética cotidiana que exige, das instituições, a escuta atenta e a valorização concreta do trabalho docente em sua complexidade relacional.

As dinâmicas construídas nas relações entre docentes e discentes — como exemplificado na fala *"Olha, eu costumo estabelecer com eles... O limite do vínculo, quem me dá, são os alunos. Então, eu converso com todos do mesmo jeito"* (P1E1) — são práticas que produzem significações subjetivas e coletivas, fundamentais para uma inclusão que vá além da mera presença física. Silva (2019) oferece uma fundamentação crucial para essa compreensão:

> A formação docente oportunizada a partir da reflexão, de modo que produza transformações no desenvolvimento, deve incluir o desafio de produzir mudanças nas formas de agir, pensar e sentir dos educadores, uma vez que as formas do desenvolvimento humano passam pelos aspectos cognitivos e afetivos presentes nos significados e sentidos atribuídos às próprias experiências. [...] É na articulação entre cognição e afeto que se constitui a base para práticas pedagógicas transformadoras (Silva, 2019, p. 45-46).

A afetividade, nesse quadro, não é um adorno, mas sim uma condição ontológica da constituição dos sujeitos e da própria aprendizagem. É nesse encontro, marcado pela escuta, pelo cuidado e pela disponibilidade, que o professor também se transforma, ressignificando sua prática e redimensionando seu papel social. A escuta ativa, como destaca uma docente, revela-se essencial: *"É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o aluno quer perguntar, mas tem vergonha de falar"* (P2E2). Silva (2019) aprofunda essa compreensão ao ressaltar:

> As significações docentes sobre a inclusão são construídas na prática cotidiana, na relação direta com os estudantes e suas necessidades específicas. [...] Os vínculos afetivos favorecem a identificação de necessidades e potencialidades dos estudantes, possibilitando mediações pedagógicas mais sensíveis e eficazes. O reconhecimento da diversidade como valor, e não como obstáculo, constitui uma base sólida para relações educativas humanizadoras (Silva, 2019, p. 78-79).

No entanto, apesar da centralidade da afetividade nas práticas inclusivas, esse aspecto nem sempre é valorizado nas políticas institucionais ou traduzido em ações concretas de apoio ao trabalho docente. Ao permanecer como uma responsabilidade subjetiva e isolada, corre-se o risco de invisibilizar a carga emocional e ética envolvida na construção cotidiana de uma educação inclusiva. Magalhães (2021) oferece uma análise crítica dessa realidade:

> A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar revela que, muitas vezes, as instituições transferem para os professores a responsabilidade individual de construir práticas inclusivas, sem oferecer as condições objetivas necessárias. [...] Essa negligência dos aspectos subjetivos da inclusão não se configura como um acaso, mas como um fenômeno estrutural, funcional a um sistema educacional que, apesar de aparentar promover a inclusão, mantém formas tradicionais de exclusão e hierarquia (Magalhães, 2021, p. 156-157).

Reforça-se, assim, a necessidade de repensar a organização institucional de modo que a escuta, o vínculo e o cuidado sejam reconhecidos como dimensões estruturantes da docência, e não como iniciativas periféricas ou informais.

Mesmo com diretrizes estabelecidas em políticas como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação da inclusão continua a depender das relações concretas estabelecidas no cotidiano escolar. A expressão *"sem afetividade, não tem inclusão de verdade"* evidencia que a inclusão vai além do simples cumprimento formal das normas, configurando-se como uma prática ética fundamentada no reconhecimento e na presença do outro.

O tempo dedicado ao planejamento, à escuta e ao cuidado transcende a dimensão quantitativa, assumindo caráter qualitativo, pois expressa a maneira como as relações educativas são organizadas e as significações atribuídas à formação docente. Como indicam as falas das professoras: "*Acho que nós precisaríamos ter mais tempo pra uma reunião de conjunto. De colegiado, sabe? e criarmos algum espaço na nossa grade para estudo e planejamento" (P2E1).*

Esses depoimentos sugerem que, na ausência de políticas institucionais que valorizem a dimensão relacional do ensino, as práticas inclusivas permanecem, muitas vezes, dependentes do empenho e da disposição individual dos docentes.

Nesse cenário, a escuta e a afetividade funcionam simultaneamente como denúncia e como possibilidade: denúncia de uma lógica institucional que tende a desumanizar o processo educativo, e possibilidade de criar, nas brechas da estrutura, outras formas de existir e ensinar. A inclusão, nessa ótica, não é apenas uma técnica, mas uma ética e uma política do encontro.

Tempo, vínculo e coletividade são, portanto, dimensões indissociáveis da prática inclusiva. Os professores expressam desejo de colaborar, mas enfrentam obstáculos objetivos, como a ausência de tempo institucionalizado para planejar em conjunto. O "tempo escasso" não é apenas uma questão cronológica, mas simbólica: ele revela a desvalorização da dimensão humana e coletiva da docência.

A escuta e o cuidado, quando compreendidos como dimensões estruturantes da inclusão, revelam-se práticas instituintes. No entanto, por vezes, ocorrem de forma isolada, improvisada e fragilizada por estruturas institucionais que segmentam o trabalho docente e dificultam a construção de práticas coletivas sustentáveis. É o convite à ponderação radical sobre a urgência de reconhecer a dimensão afetiva, coletiva e formativa da inclusão como eixo central das políticas pedagógicas no Ensino Superior. Afinal, sem escuta, sem vínculo e sem tempo partilhado, não há processo inclusivo.

7.3 Entrelaço da acessibilidade: tempos, sujeitos e instituições

> A deficiência é um conceito em evolução.
>
> Convenção Internacional da ONU sobre
> os Direitos da Pessoa com Deficiência

O entrelaço da acessibilidade revela uma realidade complexa e tensionada na qual o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN) se insere como um avanço significativo no suporte às ações docentes e institucionais voltadas à inclusão no Ensino Superior. Entretanto, sua presença e atuação ainda se mostram fragilizadas, limitadas por barreiras estruturais, históricas e organizacionais profundas, uma contradição sistêmica da educação superior: enquanto as instituições universitárias proclamam seu compromisso com a inclusão por meio de documentos, legislações e eventos acadêmicos, suas estruturas materiais, organizacionais e simbólicas continuam operando sob lógicas excludentes, sem compreender que “a deficiência é um conceito em evolução” (ONU). A frustração expressa nas falas das participantes em relação ao NAIN não é apenas um desabafo individual, mas um sintoma de um sistema educacional que historicamente construiu suas bases físicas e conceituais para um perfil restrito

de estudante, ignorando sistematicamente a diversidade funcional, em sua complexidade e evolução, como parte inerente e legítima da experiência universitária.

A categoria da historicidade manifesta-se de forma contundente nas narrativas docentes, evidenciando como as estruturas físicas e organizacionais das universidades carregam marcas históricas de um modelo educacional excludente. Como observa uma docente: "*Ali naquele prédio do Ciências Sociais e Letras [...] nós não tínhamos, por exemplo, nenhuma rampa de acesso, nós não tínhamos um elevador como tem agora. Isso foi coisa bem recente"* (P2E1).

Essa memória institucional revela que a arquitetura universitária foi historicamente planejada para um perfil homogêneo de estudante, ignorando a diversidade como elemento constitutivo da experiência acadêmica.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, essas barreiras não são apenas obstáculos materiais, mas também simbólicos, comunicando quem é considerado pertencente ao espaço universitário, conforme propõe Vigotski (1934/2001) ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá na mediação com o ambiente social e culturalmente organizado.

As transformações recentes, embora reconhecidas pelos participantes, (*"foram criadas rampas, feitas mesmo as rampas, o cimentado para as salas de aula"*) evidenciam um processo de mudança em curso, porém ainda atravessado por obstáculos técnicos e operacionais persistentes: "*Às vezes não funciona, aí você chama o técnico, o técnico vem, funciona com ele [...]"* (P2E1). A professora P1 emenda que:

> *A barreira institucional eu percebo por que nessa mesma sala eu tenho uma aluna cadeirante. E aí o elevador nem sempre está funcionando. Então, a gente tem que usar salas aqui de baixo por conta disso. E é uma aluna da minha sala de metodologia da matemática. E eu gostaria de usar mais um laboratório de matemática bem incrível que tem, mas que é lá em cima [...] é a barreira institucional. Essa barreira institucional que eu te falo é de estrutura física. Nós não temos aqui prédios pensados, desenhados, adaptados* (P1E1).

"É uma frustração. Esse prédio tem quanto tempo? Tem mais de um século. E ele não foi pensado para cadeirantes" (P1E1). Essa dinâmica temporal revela que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de desconstrução de estruturas historicamente estabelecidas, onde os avanços convivem com a precariedade e a intermitência dos serviços.

> Este entendimento está alinhado aos preceitos legais nacionais e internacionais que regem a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura que: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, art. 208).

Complementando essa legislação, a Lei nº 13.146/2015 — a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) — reforça o direito à educação inclusiva e ao acesso em igualdade de condições. No entanto, como demonstram as falas e evidências apresentadas, a distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana permanece grande, revelando a fragilidade institucional na efetivação desses direitos.

A análise das condicionantes institucionais revela um cenário complexo onde iniciativas como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIN) representam avanços significativos, mas ainda operam de forma relativamente desarticulada das práticas cotidianas de ensino. O desconhecimento docente sobre o funcionamento desses serviços (*"Eu não sei. Como funciona. Agora vou descobrir"*) não indica negligência individual, mas, sim, presença de fragilidades nos processos de comunicação e integração institucional.

Há uma percepção recorrente de que o NAIN permanece distante das práticas docentes: *"Nós não tivemos ainda esse momento com esse grupo, referindo-se ao novo grupo do NAIN [...], no entanto, já houve uma reunião com o diretor e a coordenadora, em que eles se apresentaram, explicaram o que é o núcleo e se colocaram à disposição"* (P2E2).

A fragmentação na comunicação institucional manifesta-se de forma ainda mais evidente quando se observa que há reconhecimento do apoio disponível: *"Aqui na UNITAU, eu vejo que a gente tem o apoio do departamento"* e *"Nós temos o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso. Então, temos por onde buscar esse apoio"* (P2E1). Contudo, persiste um desconhecimento prático sobre como acessar esses suportes: *"Eu não sei, eu vou passar por isso agora. Porque essa minha aluna que foi diagnosticada... Não, eu não sei. Eu não sei. Como funciona. Agora vou descobrir."* (P1E2).

Essa contradição entre a existência formal do apoio e a falta de informação sobre seu funcionamento revela uma comunicação institucional deficiente, que deixa os docentes desorientados justamente quando mais necessitam de orientação.

As limitações operacionais do NAIN manifestam-se em duas dimensões complementares que comprometem sua efetividade. A primeira refere-se à morosidade no atendimento, conforme evidenciado no relato: *"Olha, a única coisa que a aluna sentiu um pouquinho de dificuldade foi nesse atendimento mais rápido"* (P2E1). A segunda dimensão relaciona-se à ausência de presença ativa nos espaços acadêmicos, como destacado pela pergunta: *"Com esse grupo do NAIN, não, eles não chegaram, por exemplo, no prédio de vocês, para observar aluno, nada disso? Não, isso não"* (P2E2)

Essas lacunas operacionais criam uma distância física e temporal significativa entre o núcleo especializado e os contextos reais de ensino-aprendizagem, comprometendo as

articulações institucionais essenciais para uma inclusão efetiva. A ausência de agilidade no atendimento e de acompanhamento presencial direto revela um descompasso entre as necessidades práticas dos estudantes e eficácia institucional de resposta, limitando seu potencial transformador na promoção da inclusão educacional. Essa ausência de integração entre os setores institucionais e os professores evidencia uma fragilidade na mediação institucional que deveria viabilizar a inclusão como política efetiva, mas que, ao contrário, acaba contribuindo para sua fragmentação. Freire (1996) nos oferece uma perspectiva crítica sobre essa realidade ao afirmar:

> A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...] Não posso aceitar como válido o ensino que não leva em conta a presença dos diferentes nem posso aceitar a prática educativa que se constrói sobre a diferença como se ela fosse defeito (Freire, 1996, p. 36-37).

Trata-se de uma lacuna que compromete a articulação entre os princípios da inclusão e sua aplicação no cotidiano acadêmico. Tal cenário desafia o que a Declaração de Salamanca (1994) preconiza sobre a necessidade de escolas regulares promoverem "adaptações necessárias para assegurar a participação efetiva" de todos os alunos. Destarte, Mantoan (2003) reforça que:

> As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam (Mantoan 2003, p. 23).

Booth e Ainscow (2002), por sua vez, evidenciam que:

> A aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as crianças encontram ‘barreiras’. Estas podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre professores e alunos; abordagens ao ensino e à aprendizagem; e avaliação. As tentativas de remover as barreiras escolares devem focalizar aquelas sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos. Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem (Booth e Ainscow, 2002, p. 40).

As narrativas docentes expressam significações ambivalentes em relação à inclusão, oscilando entre o reconhecimento dos avanços conquistados e a percepção das limitações ainda existentes. Essa ambivalência não representa contradição, mas sim uma compreensão realista da complexidade do processo inclusivo, que reconhece tanto as conquistas quanto os desafios

persistentes. A sobrecarga docente mencionada nas falas sublinha como questões estruturais mais amplas impactam diretamente na capacidade institucional de implementar práticas inclusivas de forma efetiva. Como afirma uma professora: "*Eu tenho quatro disciplinas, então eu tenho que preparar aula para quatro disciplinas, são textos diferenciados [...], avaliação, tem que preparar todas as provas"* (P1E2). Nesse mesmo sentido, outra docente acrescenta:

> *Nem todos têm esse número de aulas aqui. É uma deliberação que exige que, no mínimo, 12 aulas. Ora, 12 aulas você tem que, no mínimo, pegar três disciplinas. Porque você pega disciplinas de carga horária de 80, são quatro aulas. Aí você tem que juntar. Então você tem que pegar, ou você pega três de quatro, ou você acaba pegando duas de quatro da oito e mais duas de dois cada um. Eu já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. E isso é muito trabalho* (P1E1).

Esse acúmulo de responsabilidades docentes explicita que as barreiras à inclusão transcendem a dimensão da acessibilidade física ou tecnológica, alcançando também o campo das condições objetivas de trabalho. A sobrecarga, marcada pela fragmentação do tempo e pela multiplicidade de demandas, limita a possibilidade de um planejamento pedagógico intencional e responsivo às singularidades dos estudantes, enfraquecendo a efetividade das práticas inclusivas. Como aponta Tardif (2002), o trabalho docente está condicionado por fatores institucionais, organizacionais e temporais que impactam diretamente a qualidade da prática pedagógica e o modo como os professores conseguem responder às demandas escolares.

Nesse sentido, a multiplicidade de tarefas e a escassez de tempo não apenas reduzem a capacidade de reflexão crítica individual, mas também comprometem o planejamento colaborativo e a adaptação pedagógica, elementos fundamentais para uma docência inclusiva. Essa compreensão converge com Mantoan (2003), ao enfatizar que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas requer uma transformação nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais que as sustentam. A percepção docente reforça esse cenário, como evidencia o relato: *"Nossa agenda de trabalho [...] é muito puxada... muito corrida, nossa agenda de trabalho... Eu estou com três projetos"* (P2E2).

Isso sugere que a inclusão não pode ser tratada como tema setorial, mas deve ser considerada no contexto mais amplo das políticas de educação superior e das condições de trabalho docente, um aspecto fundamental para assegurar o "direito à educação inclusiva em todos os níveis" conforme estabelecido pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

O reconhecimento de que "o elevador não funciona", "a ementa não menciona equidade" ou "o planejamento não contempla a diversidade" evidencia que o discurso sobre inclusão, muitas vezes, permanece mais no campo retórico do que no prático. Nesse cenário, a inclusão

é silenciada nos corredores, naturalizada pelas barreiras físicas e invisibilizada pela ausência de tempo destinado à reflexão coletiva dos docentes.

Como assevera Mantoan (2006), reinventar a escola e a universidade exige ir além da resolução de problemas pontuais, demandando um redesenho ético e político dos modos de ensinar, planejar e acolher. A partir dessa premissa, Vieira e Nascimento (2019) ampliam essa compreensão ao afirmarem que a permanência estudantil não pode ser pensada apenas sob a perspectiva da acessibilidade física, mas deve abarcar também o vínculo, a escuta, o cuidado e o sentimento de pertencimento como práticas instituintes. Como ressaltam os autores:

> A educação inclusiva é considerada uma ação política, social, cultural e pedagógica, capaz de desencadear reações em defesa do aprendizado de não apenas um, mas dos alunos como um todo. Na educação superior, o aumento da oferta de vagas em vestibulares apenas não é suficiente para garantir que o aluno incluso não seja segregado. Nesse sentido, entende-se necessária uma diferente abordagem, com metodologias de ensino que propiciem um modelo de educação apto a propiciar a inclusão dos alunos (Vieira; Nascimento, 2019, p. 54).

As instituições universitárias manifestam um compromisso formal com a inclusão por meio de documentos e políticas públicas, mas as estruturas físicas centenárias, planejadas para um perfil restrito e homogêneo de estudante, ainda excluem, na prática, a diversidade funcional. Essa contradição entre discurso institucional e condições reais produz frustração nos docentes, que percebem a insuficiência de adaptações físicas e recursos tecnológicos adequados, assim como a intermitência no funcionamento das melhorias implementadas.

O NAIN, apesar de representar um importante avanço institucional, é ainda pouco conhecido e acessado pelos docentes. A comunicação entre ele e os professores é limitada, o que dificulta o uso efetivo dos serviços de apoio. A falta de articulação do NAIN com a rotina pedagógica e o desconhecimento de sua atuação pelos docentes refletem fragilidades institucionais e limitam a ampliação de práticas inclusivas. O apoio oferecido pelo NAIN pode não ser abrangente o suficiente para atender todas as demandas. Além disso, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de espaços para planejamento e reflexão colaborativa sobre inclusão prejudicam o potencial de mediação do NAIN como agente transformador. Os docentes frequentemente enfrentam uma agenda apertada e múltiplas demandas, o que reduz a capacidade de incorporar a inclusão de forma sistemática e aprofundada em suas práticas.

Portanto, a atuação do NAIN, embora relevante, encontra-se atravessada por tensões entre avanços pontuais e resistências estruturais. A inclusão permanece uma disputa entre o ideal institucional e a realidade cotidiana, exigindo não só adaptações materiais, mas também

transformações organizacionais e culturais que promovam corresponsabilização coletiva e articulação efetiva entre o Núcleo, a gestão universitária e os docentes

As contradições identificadas, embora representem desafios, também constituem espaços de reflexão e transformação. A tensão entre discurso e prática não deve ser interpretada apenas como incoerência institucional, mas como evidência de um processo em construção, onde diferentes setores, tempos e lógicas institucionais ainda estão se articulando.

A "frustração" expressa pelos docentes, longe de representar desânimo, revela compromisso ético com a transformação da realidade educacional. Essa frustração produtiva pode ser canalizada para processos de mobilização e mudança, desde que adequadamente apoiada por políticas institucionais estruturantes que reconheçam a exclusão como parte da estrutura institucional e não como exceção a ser compensada. A urgência em "reduzir as desigualdades" (ODS 10) e assegurar "educação inclusiva, equitativa e de qualidade" (ODS 4) exige que as instituições enfrentem essas contradições de forma proativa.

A inclusão se revela, assim, um campo de disputa entre estruturas que excluem e sujeitos que resistem; docentes que, mesmo sem tempo e apoio institucional suficientes, criam brechas de acolhimento e presença. É nesse embate entre o ideal institucional e o real cotidiano que a permanência se decide, demandando não apenas adaptações pontuais, mas transformações nas condições gerais de trabalho docente e na própria organização institucional que passa a ter consciência de si, da sua função social e das formas de movimentarem autogestionariamente em face da realidade. A universidade fala em inclusão, demonstra ter consciência de sua importância, mas ainda mantém práticas excludentes, estruturas inacessíveis que já deveriam ter sido reconstruídas sob a perspectiva inclusiva, e delega a indivíduos sobrecarregados a tarefa de construir uma realidade que deveria ser coletiva abarcando toda a instituição.

Com efeito, a análise aponta para a necessidade de abordagens continuadas e coordenadas para a promoção da inclusão universitária, que considerem a articulação entre discurso e prática, o fortalecimento das articulações institucionais, uma abordagem estrutural dos desafios identificados e a construção de uma cultura de corresponsabilização. Isso mostra a necessidade de se criar espaços de auto-organização docente (Magalhães, 2021, p. 135), em que o coletivo tenha autonomia e autoridade para significar e ressignificar seus processos inclusivos, reconhecendo e valorizando sua práxis. Somente por meio dessas transformações será possível deslocar a inclusão de uma promessa reiteradamente individualizada e adiada para consolidá-la como um direito fundamental assegurado e uma assente prática institucional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. . Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A. M. B. e outros (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J. de. A constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica. In: OLIVEIRA, M. K. (org.) **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2000.

AGUIAR, W. M. J. de. MACHADO, V.C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente**. Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016.

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, p 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de.; PENTEADO, R. Z.; ALFREDO, J. P. **Psicologia Sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. Petrópolis: Vozes, 2015.

AGUIAR, W. M. J. de; GODINHO, A., E. M.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305. Acesso em: jul. 2024.

ANDRADE, P, F. ; DAMASCENO, A. R. Novas construções sociais de aprendizagens: inclusão em educação para quê? **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 211-230, set./dez. 2020.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: NOVAIS, R. M. **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-62.

ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo de ensino e aprendizagem. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** – ANPEd Sudeste. Niterói/RJ: UFF, 2003.

ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na educação superior. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-172.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente**. Contrapontos**, Itajaí, vol. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro nacional de psicologia escolar e educacional** ABRAPEE: Construindo A Prática Profissional Na Educação Para Todos, 9., 2009. Anais [...]. p. 1–15.

BATIVA, M. dos S. **Quem são os professores da educação infantil?** Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2024.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Luiz Garcia da Silva. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-ainclusao.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de documentação, 2019. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Estabelece diretrizes para a educação das pessoas com deficiência e o atendimento educacional especializado (AEE). Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, novembro de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir:** Acessibilidade na Educação Superior. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL**. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Seção 1, p. 11.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V. e MENDES, E. G. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111–126, 2018. DOI: 10.30612/eduf.v8i23.9449. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/9449. Acesso em: 9 jul. 2025.

CAMARGO, E. A. S.; ROSA, S. V. L. A escola básica como espaço de conhecimento: o olhar do professor. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 291-308, 2018.

CAMPOS, M. A. B. C. A. O universo categorial do método em Marx: notas para o debate. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 146, p. e-6628343, 2023.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLLINS, P. H.; BILGE, S.. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul.-set. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008. Acesso em: 10 de set. 2025

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 10 jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt. Acesso em: 09 fev. 2025.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores**: perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 152 p

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. (Org.). **Dicionário Brasileiro Globo**. Rio de Janeiro: Globo, 1990.

FIGUEIREDO, A. P. S.; LEITE, S. A. S. Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da matemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e13490, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490. Acesso em: 06 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

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

GONÇALVES, M.G.M, FURTADO. O. A perspectiva Sócio Histórica: uma possibilidade critica para a Psicologia e para a educação. (in) BOCK, A.M.B: AGUIAR, W.M.J. **A dimensão Subjetiva do Processo Educacional**: uma leitura Sócio-histórica (org). São Paulo: Cortez, 2016.

GUERREIRO, E.M.R.; Almeida, M.A.; Silva Filho, J.H.. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior. **Avaliação**, 1(19), 31-60. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S1414-40772014000100003. Acesso em: abr. 2025.

HARTWIG, C.A.**A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem:** o olhar do acadêmico de Direito. Itajaí:2012. Disponível em: <http:// siaibib01.univali.br/pdf/Carlos%20Alberto%20Hartwig.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente às necessidades educativas especiais. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1999.

LINHARES, C. F.; SILVA, W. C. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tomo I. São Paulo: Estação Liberdade, 1979.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação) PUC, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, Wanda M. J. Desafios impostos pela pandemia à saúde docente. In: BUSSOLOTTI, Juliana M.; CALIL, Ana Maria G. C.; SOUZA, Carmem Lúcia C. (Orgs.). **Práticas educativas na pandemia**: relato de experiências de alunos-professores do MPE. Taubaté, EdUnitau, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R. Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana M. B.; ROSA, Elisa Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: Editora PUC-SP, 2022.

MAGALHÃES, L. O. R. A relação dialética entre emancipação humana, práxis científica e prática social. In: VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho (Org.) **Formação e Atuação Crítica em Educação**: Reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos: Pedro e João, 2023.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Processos educacionais em tempos de pandemia e seus desdobramentos: reflexões sobre o potencial da pesquisa-trans-formação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 56, p. 1-19, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**.** In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural e educação: fundamentos teóricometodológicos. In: MOLON, S. I.; CAPONI, S. R. S.; DUARTE, N. (Orgs.). **Psicologia e educação**: fundamentos e interfaces. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, E. F. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/ gestor**: uma reflexão necessária. Educere XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR. 2015.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, (41), 125-143, 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte xt&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: maio. 2025.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, M. C. (Org), **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação..Brasília: Pano Editora, 2000.

MOURA, F. M.; CUNHA, V. M. P. da; MAGALHÃES, L. de O. R. Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-67983.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 307-316, abr/jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. P.. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: https://Brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 07 jun. 2024.

PEREIRA, C. M. L. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 41, p. 349-362, 2009.

PEREIRA, O. et al. **Educação especial**: atuais desafios. Editora Interamericana. RJ, 2020.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. e CAVALLET, V.J. **Docência no ensino superior:** construindo caminhos. Saberes, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001. Acesso em: 09 jul. 2025.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 186–204, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010. Acesso em: 04 maio 2025.

PORTO, C.; SANTOS, F. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 194-211, jan./abr. 2018. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5697. Acesso em: 16 jun. 2024.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso luso-brasileiro de história da educação**, 6., 2010, Uberlândia. Anais [...]. Uberlância: PUC-RJ / UFU / Unesp / UFPR / Universidade do Minho / Universidade de Lisboa, 2010. p. 6167-76.
REGO, T. C. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, E. N. SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. da S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares-Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, out. 2017.

RODRIGUES, E. Educação Especial e a Inclusão Escolar No Ensino Superior. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 22, n. 36, p. 25, 2020. DOI: 10.48075/rfc.v22i36.25143. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/25143. Acesso em: 19 jun. 2024.

ROSA, K. G. **Setor de Acessibilidade:** ações para o processo de inclusão no Ensino Superior. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) — Universidade de Taubaté, Taubaté 2016.

ROSSETTO, E.; IACONO, J. P. Inclusão e Ensino Superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133–174, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60453. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, M. F. B. **A equipe gestora no apoio à educação especial-inclusiva:** fomentando ressignificações colaborativas. 2024. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

SANTOS, V. W. dos. **Educação Antirracista e a Inclusão do Povo Preto:** significações de docentes e discentes em uma Pesquisa-Trans-Formação. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2025.

SASSAKI, R. Acessibilidade total: uma questão de direitos humanos. In: **I Conferência municipal dos direitos da pessoa com deficiência**. Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Diadema, São Paulo. Diadema, 30 de setembro de 2005.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI. R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Corde, 2007.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, C. M. M. F. **Por uma Psicologia Social Brasileira**: Sílvia Tatiana Maurer Lane. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, I. S. M. **Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, J. J. M.; SANTOS, S. M. A. V. Cultura Maker na educação: inovação, protagonismo estudantil e inclusão em projetos de aprendizagem ativa. In: SANTOS, S. M. A. V.; VIANA, S. C.; MOURA, C. C. de (Orgs.). **Metodologias ativas como estratégias pedagógicas para uma educação inclusiva e transformadora**. São Paulo: Editora Arché, 2024. p. 78.

SILVA, L. C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7920. Disponível: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920. Acesso em: nov. 2024.

SILVA, L. Interseccionalidade e exclusão: um estudo sobre raça e deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SILVA, W. S. da**.** A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n. 3, v. 2, p. 109–112, jan./jun. 2014.

SNYDERS, G. Escola e democratização do ensino. Entrevista concedida a Maria Salonilde Ferreira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 3, n. 2, p. 86-103, jul./dez. 1989.

SOUZA, C. A.; CRUZ, S. H. V**.** Afetividade e docência: o professor como sujeito ético-afetivo na relação com seus alunos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 118, jan./abr. 2021.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10/11, p.193-215, 2000.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2008.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **A Universidade com mais de 50 Anos de Ensino Superior**. HOME / A UNITAU / A UNIVERSIDADE. Disponível em: https://unitau.br/aunitau/auniversidade/. Acesso em: 17 jun. 2024.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, out./dez. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, jun., 1994. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **DELIBERAÇÃO CONSUNI Nº 042/2024: institui a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da Universidade de Taubaté e aprova o regulamento da comissão**. Taubaté, SP, 27 jun. 2024. Disponível em: https://unitau.br/aunitau/orgaos-colegiados-centrais/deliberacoes/Consuni/2025. Acesso em: 13 ago. 2025

VIEIRA, A.; GRADOWSKI, T. A inclusão no Ensino Superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, 11(24), 54, 2019. Recuperado de https://doi.org/10.18316/rcd.v11i24.5128.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XAVIER, F.; ALMEIDA, V.; VALIM, R.. **Em busca de pontes para uma educação anticapacitista**: o que não é dito, grita. SciELO Preprints, [s.l.], 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10270. Acesso em: 9 jun. 2025.

YUNES, M. Â. M; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva e grounded theory: Estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em família. **Revista Interamericana de Psicología**/Interamerican Journal of Psychology, v. 39, n. 3, 2005.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, 47, e233730, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - DOCENTES
Identidade de gênero ( ) Mulher ( ) Mulher trans ( ) Homem ( ) Homem trans ( ) Travesti ( ) Não binário ( ) Outro:
Qual a raça/etnia? ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela
Qual sua idade? _____
Possui alguma deficiência? ( ) Sim ( ) Não Se respondeu sim à pergunta anterior, informe qual a deficiência que possui.
Há quanto tempo atua no Ensino Superior? _____
Você já teve experiência direta no trabalho com pessoas com deficiência no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU)? ( ) Sim ( ) Não
Você já teve experiência direta trabalhando com pessoas com deficiência ao longo de suas atividades docentes? ( ) Sim ( ) Não
Qual a sua formação acadêmica? ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado ( ) Outras: _____
Na área da educação especial-inclusiva participou de alguma formação? ( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA REFLEXIVA

Respondendo os objetivos			
Objetivo do projeto 1 Analisar as dificuldades e barreiras que impactam o cotidiano de sala de aula do Ensino Superior na perspectiva inclusiva			
Pergunta Principal Quais são, na sua experiência, as principais barreiras e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e aqui na pedagogia?			
Perguntas secundárias	Poderia detalhar quais barreiras (físicas, atitudinais, pedagógicas ou outras) você identifica como as mais impactantes no dia a dia da sala de aula?	De que forma essas dificuldades afetam a aprendizagem, a participação e a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente universitário?	Que estratégias você tem utilizado para lidar com essas barreiras e quais recursos ou suportes adicionais seriam necessários para promover uma inclusão mais efetiva?

Objetivo do projeto 2 Compreender as práticas de acolhimento e afetividade que contribuem para a formação de vínculos afetivos entre educadores e estudantes no contexto de um ambiente inclusivo no Ensino Superior;			
De que forma as práticas de acolhimento e afetividade contribuem para a construção de um ambiente inclusivo em sua prática docente?			
Perguntas secundárias	De que forma você estabelece vínculos afetivos com seus estudantes, especialmente aqueles com deficiência?	Como o acolhimento e a afetividade contribuem, em sua experiência, para a inclusão no ambiente universitário?	Você acredita que a afetividade determina a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência? Por quê?

Objetivo do projeto 3 Analisar a presença e a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão como suporte às ações docentes e institucionais inclusivas no Ensino Superior.			
Pergunta Principal Como você avalia a presença e a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão no apoio às suas práticas pedagógicas inclusivas?			
Perguntas secundárias	Como você percebe a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão em sua prática docente?	Que tipos de suporte esse núcleo tem oferecido para favorecer ações inclusivas na universidade?	Na sua visão, há articulação entre o núcleo e os docentes desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas?
Objetivo do projeto 4 Realizar um relatório destinado ao NAIN contendo a conjuntura atual a partir das informações obtidas na pesquisa e proposições colaborativas embasadas nas falas das participantes.Ensino Superior			
Pergunta Principal: Como você percebe a importância da formação continuada sobre inclusão de estudantes com deficiência para a prática pedagógica no Ensino Superior?			
Perguntas secundárias	Que aspectos você considera essenciais em uma proposta formativa voltada à inclusão no Ensino Superior?	Você acredita que os professores do Ensino Superior estão preparados para as demandas da inclusão? O que ainda falta?	Como a formação continuada pode contribuir para uma transformação social real no contexto da inclusão universitária?

Obs. Algumas questões podem ser incluídas ou modificadas, dependendo das respostas das participantes.

Entrevista Complementar com Abordagem Reflexiva

Professora 1, entrevista 2- (P1E2)

<table>
<tr><td colspan="3">Você mencionou que "o limite do vínculo, quem me dá, são os alunos".</td></tr>
<tr><td>Poderia relatar situações em que isso ficou evidente para você e como lida com diferentes formas de vínculo, especialmente em relação a estudantes com deficiência?</td><td>De que maneira sua trajetória pessoal e formação determina a forma como você constrói vínculos com os alunos? Como você percebe que esses vínculos impactam o processo de aprendizagem, o acolhimento e a permanência dos estudantes no Ensino Superior?</td><td>Quais aspectos institucionais e pedagógicos você considera importantes para tornar o ambiente universitário mais acolhedor, respeitando os diferentes modos de relação e as individualidades dos estudantes?</td></tr>
<tr><td colspan="3">“A gente só vai vencer desafios, se a gente conhecer o desafio. Vencer desafios se a gente olhar para o problema e conhecer o problema. Enquanto eu olhar para eles e falarem que não faz parte da minha vida. Que monstro! Eu nunca vou conseguir dar aula para um deficiente. Eu não sou especialista em educação especial, enquanto eu olhar assim, o distanciamento vai ficando um Grand Canyon.”</td></tr>
<tr><td>Quais são os principais desafios que você identifica ao ensinar estudantes com deficiência e como você acha que essas barreiras afetam o desempenho e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior?</td><td>Você acredita que a sua formação inicial preparou você para lidar com a inclusão no Ensino Superior? Por quê? Como você percebe a relação dos professores com a inclusão no Ensino Superior? Existe resistência?</td><td>Que recursos ou estratégias poderiam facilitar o trabalho do professor na inclusão de alunos com deficiência?</td></tr>
<tr><td colspan="3">"A gente tem que olhar a sociedade como ela é. E a sociedade é problemática, as pessoas são diferentes, acredita? Tem gente rica, tem gente pobre, tem gente de tudo que é cor, que se identifica com tudo que é sexo, com tudo que é gênero, e é assim que é. Para alguns, caminham, saltam, fazem, não sei o que lá, são super-homens, atletas. E outros não. E como é que a gente lida com isso?"</td></tr>
</table>

Poderia falar um pouco mais sobre “olhar a sociedade como ela é”? Por que é importante encarar os problemas de frente, ao invés de ignorá-los ou minimizar sua gravidade? O que implica no ato de aceitar e enfrentar as dificuldades de uma sociedade desigual?	Como o curso de Pedagogia da UNITAU tem trabalhado para preparar os futuros professores para lidar com a diversidade presente na sociedade e na escola? Quais desafios os docentes enfrentam ao abordar a diversidade e a inclusão na formação pedagógica?	Você acredita que a formação atual prepara os futuros professores para enxergar e acolher as diferenças de maneira efetiva? O que pode ser melhorado? Na sua opinião, como podemos fortalecer a visão crítica dos futuros professores sobre desigualdades sociais e educacionais?
"Eu acho que essa proposta formativa contribuiria de forma muito valiosa. Agora eu acho que não como alguma coisa pontual, porque eu acho que coisas pontuais já acontecem. A gente tem que pensar que a formação tem, sim, que abordar todo mundo, e passou da hora da formação abordar todo mundo. Então, não passou da hora, o discurso não prescreveu. O discurso é constante porque é verdadeiro."		
Quais seriam os elementos essenciais dessa formação contínua que você acredita serem fundamentais para tratar da Educação inclusiva no curso de Pedagogia da UNITAU? De que maneira você visualiza a integração dessa proposta de forma contínua, sem cair na ideia de ações pontuais? Quais seriam os desafios para que isso se tornasse uma prática efetiva no currículo?	Você afirmou que "passou da hora da formação abordar todo mundo" e que o discurso é constante e verdadeiro. O que você entende por "abordar todo mundo" dentro do contexto da formação pedagógica, especialmente no que tange à educação inclusiva? Quando você diz que "não passou da hora", você acredita que as mudanças necessárias no currículo da formação pedagógica já estão em andamento ou ainda há resistência em implementá-las? Como podemos eliminar essa resistência, se existir?	Como você acredita que a formação de pedagogos pode ser mais efetiva na preparação para lidar com a diversidade, incluindo alunos com deficiência, e que estratégias poderiam ser incorporadas no curso de Pedagogia da UNITAU para isso?

Entrevista Complementar com Abordagem Reflexiva

Professora 2, entrevista 2- (P1E2)

Na primeira entrevista, você afirmou que, atualmente, os profissionais estão mais atentos e preocupados com a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.		
Como coordenadora, provavelmente você tenha uma visão privilegiada sobre como ocorrem os processos de inclusão. Poderia detalhar estas significações na Unitau?	Na Unitau (pedagogia) como os professores se organizam para criar estratégias de inclusão?	Como criam espaços de acessibilidade?

<table>
<tr><td colspan="3">Quando você se depara com alunos que enfrentam dificuldades, muitas delas relacionadas ao ambiente familiar. Mencionou no último encontro que costuma ouvi-los, dialogar e oferecer conselhos. Você também destacou a importância da escuta ativa e observou que, em muitos casos, os desafios enfrentados pelos alunos não estão necessariamente ligados a uma deficiência, mas podem ter origem em questões familiares.</td></tr>
<tr><td>Você poderia comentar como a escuta ativa e o diálogo com os alunos determinam sua prática pedagógica, especialmente quando percebe que as dificuldades deles estão mais ligadas ao contexto familiar do que a uma deficiência?</td><td>Quais estratégias você costuma adotar para lidar com essas situações de forma acolhedora e assertiva? Em sua função de coordenadora, como você vê a acessibilidade atitudinal dos professores?</td><td>Como é feita a comunicação entre os professores nesses casos? Existe algum tipo de partilha estruturada dessas informações e você considera que há suporte institucional suficiente para acompanhar os alunos de forma efetiva? Existe um fluxo da educação especial-inclusiva no seu departamento?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Com base na sua resposta sobre as barreiras encontradas na prática pedagógica, especialmente no contexto da Pedagogia, gostaria de aprofundar um pouco mais essa questão.</td></tr>
<tr><td>De que forma a falta de tempo impacta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento de práticas inclusivas? Como você acredita que a instituição poderia reorganizar a carga horária ou a dinâmica de trabalho para viabilizar momentos de planejamento e troca entre os professores?</td><td>Além do tempo, que outros fatores dificultam a implementação de práticas inclusivas na sua experiência docente? Você percebe algum esforço institucional para minimizar essas barreiras? O que ainda precisaria ser aprimorado?</td><td>Faltam reuniões pedagógicas, é isso? Reuniões para formação? Acha que os professores são resistentes a ter formações em serviço?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Quando perguntei se há um momento destinado para diálogo, planejamento e estudo, você mencionou que os professores estão sempre muito ocupados com diversas responsabilidades importantes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Na sua opinião, o que poderia ser feito para que houvesse um tempo reservado para essas atividades?</td><td>Diante da rotina intensa dos professores e das múltiplas responsabilidades que assumem, o que poderia ser feito para garantir um tempo específico para diálogo, planejamento e estudo coletivo?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Na última entrevista, falamos pouco sobre o NAIN. Gostaria de explorar melhor essa questão. Poderia me contar mais sobre o funcionamento do NAIN?</td></tr>
<tr><td>Quais são, na sua percepção, as principais facilidades e dificuldades que estudantes e professores enfrentam para acessar os serviços oferecidos pelo NAIN? O NAIN está sempre à disposição quando os docentes ou estudantes precisam? Como você avalia a acessibilidade do núcleo no cotidiano acadêmico?</td><td>O NAIN oferece formações ou capacitações para os professores da universidade? Se, sim, com que frequência e de que forma isso tem contribuído? Se, não, você acredita que esse tipo de ação seria importante?</td><td>Enquanto coordenadora de curso, como você gostaria que o NAIN funcionasse? Quais ações, estratégias ou mudanças você acredita que poderiam tornar o núcleo mais efetivo no apoio à inclusão?</td></tr>
</table>

APÊNDICE C - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Pré-indicadores:	Indicadores	Núcleos de Significação
Quando eu me deparo com dificuldades dos estudantes, muitas vezes relacionadas ao ambiente familiar, eu faço um diálogo, ofereço conselhos, e destaquei a importância da escuta ativa. Esses enfrentamentos muitas vezes não estão ligados à questão da deficiência, mas têm origem familiares. (P2 E2) *Eu acho que, já dentro da proposta de formação dos pedagogos, a gente já tem um cuidado muito grande com essa questão do diálogo, da escuta ativa. Isso é reforçado transversalmente em todas as disciplinas. Nós sempre discutimos a importância da criação de ambientes acolhedores; seja na disciplina de Gestão, quando discutimos o espaço pedagógico da escola e o projeto político-pedagógico dessa escola — ou em outras disciplinas também, como a interdisciplinaridade. A escuta ativa é uma das questões discutidas lá. (P2 E2)* *Na minha formação, não se discutia inclusão. Aprendi na prática, no chão da escola. (P2 E1) A presença do estudante surdo demanda atenção e esse cuidado pra gente pensar em quem é que está fazendo mediação (P1 E1)* *Eu fui me apropriar da Libras, fiz vários cursos (P1E1)* *O tutor não entendia o conteúdo. (P1 E1)* *Ela ficou feliz com o laudo, disse: Agora posso provar que não era frescura.' (P1 E1)* *Quando eu coloco que hoje isso está mais acentuado, eu acho que é porque hoje está mesmo. Isso está mais, assim, candente, essa discussão sobre a inclusão. (P2E2)* *Antes a gente não via uma preocupação tão grande com a acessibilidade, por exemplo, da parte da estrutura física? Hoje já há uma preocupação. (P2 E2)* *Isso é algo que, na verdade, não é novo, porque principalmente a área da pedagogia, o pessoal da pedagogia, o pedagogo por si só, ele já é um profissional preocupado com a área de inclusão. (P2 E2)*	**Indicador 1:** Formação docente para inclusão: da antecipação à continuidade, um compromisso institucional com a diversidade e a transformação pedagógica. Formação para a escuta e o acolhimento como eixo da prática pedagógica.	**Núcleo 1-** A práxis docente como caminho para a inclusão - formação contínua, análise crítica e transformação pedagógica: *"Eu acho que a gente tem que parar pra pensar [...] uma característica que eu tenho visto nas escolas e aqui na UNITAU, também, é a escola trabalhar na urgência, nas coxas, sem refletir sobre: 'Faço porque eu sou obrigada, pronto!'"* (P1E1).

Até pelos estudos que fazem, na formação, na graduação, então nós temos psicologia, tem uma carga grande de psicologia, em todas essas disciplinas sempre há um viés muito forte para a questão da inclusão(P2E2) *Eu acho que a própria discussão sobre isso, em vários setores, sendo isso discutido de uma forma bem incisiva, eu acho que isso também começa a mobilizar as pessoas, e até aqueles que estão em órgãos administrativos. (P2 E2)*		
Eu não tive estudante surdo aqui no presencial da UNITAU, nem cego, mas como coordenadora geral da EAD da UNITAU, do núcleo de EAD, nós tivemos... nós fizemos a colação de grau, e o grau dele esse ano foi no final do primeiro semestre, com estudante surdo. (P1E1) *Eu tive estudante surdo na sala. E aí, essa universidade, que era uma universidade particular, ela tinha um tutor, claro, lógico, mas que não era da área, que não era professora, e que ia, muito menos, especialista em educação especial ou dominava Libras. (P1E1)* *Então, eu me vi como estrangeira. Então eu digo que a presença do estudante surdo demanda essa atenção e esse cuidado pra gente pensar em quem é que está fazendo mediação. Porque nem sempre quem faz mediação entende. (P1E1)* *Quando eu falo alguma coisa técnica, por exemplo, eu estou falando de Paulo Freire. E aí ele vai usar termos e categorias que são próprios da teoria dele. E aí, se a pessoa não tem domínio do que eu estou falando, ela vai traduzir de que jeito? (P1E1)* *Eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna. (P1E1)* *A gente só vai vencer desafios se a gente conhecer o desafio, né? (P1E1)*		
Quando eu falo que não dá, não consigo, nunca vai dar para incluir estudantes com deficiência, isso está relacionado certamente à falta de formação dos professores. A resistência muitas vezes vem da consciência de que, nas graduações, a gente não passa por processos reais de situações-problema [...] você precisa ter a prática. O professor exige dele uma formação densa, robusta, consistente. (P1 E2)	**Indicador 7:** A práxis docente como caminho para a inclusão: entre a consciência crítica e a ação transformadora	

Bom, é bem visível, né? Perceptível a preocupação com a inclusão, porque ela é um tema que está mais candente, é mais debatido, entra nos meios educacionais hoje em dia, seja no segmento de escolaridade básica ou Ensino Superior. *Tem maior entrada. A gente vê uma maior discussão sobre isso, mesmo nas disciplinas. Os professores trabalham bem com essa parte da inclusão dentro do curso de Pedagogia.* *Nós procuramos e observamos; eu observo, né? Estou há 19 anos, e atualmente há uma preocupação maior com essa questão.* *Então essa percepção a gente observa, seja nas conversas informais com os colegas, seja nas reuniões das quais participamos ou mesmo no trabalho com as disciplinas, observando os planos de ensino, enfim... (P2 E2)*	**Indicador 26**: Sensibilização docente e inserção da inclusão na cultura acadêmica cotidiana.	

O currículo como especialista e doutora em currículo eu vou te dizer que o currículo é vivo. Ele se remodela, ele se molda de acordo com os curriculantes (P1 E1) *Não é fazer adaptação porque chegou alguém. É pensar em todos desde o começo. (P1 E1)* *Eu estou em momento disso. Elaborar ementa. Eu estou revendo ementa de sete disciplinas. Eu estou olhando lá bibliografia, aquele lance todo. Por que que agora que eu estou pensando o que vai ser, o que não vai ser ementa, o que não vai ser planejamento, por que que aqui eu já não penso atividades que possam contemplar todos? (P1 E1)* *Ensino Superior a dificuldade que eu encontro é não ter um horário não ter um espaço contínuo para troca de experiências com os meus pares com os meus colegas porque na troca de experiência com os meus pares os meus colegas de trabalho que eu vou conseguir identificar as questões dos meus estudantes que precisam de uma atenção diferenciada eu tenho que ter as instituições as universidades da faculdade os institutos eles têm que ter clareza de que o momento de preparação um momento de planejamento o momento de estudo do professor não pode ser se dar duas vezes no ano tem que acontecer cotidianamente. (P1 E2)* *Agora a questão é pensar que o Currículo tem de ser inclusivo. Porque se o Currículo da Formação for inclusivo, nós resolvemos o problema lá da frente. (P1 E2)* *Fiz a análise do nova Matriz Curricular.*	**Indicador 2**: Acessibilidade curricular e planejamento inclusivo como compromisso ético e político	**Núcleo 2** –Núcleo 2 –Currículo Vivo e Inclusivo; da invisibilidade da equidade à construção de práticas pedagógicas para todos. *"O currículo, ele é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola. Porque aprender a gente aprende o tempo todo, em qualquer lugar. Agora, com intencionalidade, com sistematização, com terminalidade, depende do currículo na escola." (*P1E1)

Foi uma pesquisa documental mesmo. E o que eu identifiquei para o nosso assusto? A palavra equidade não aparece em lugar nenhum. (P3 E1) *Na ementa, no nome de disciplina, em objetivo, em nada, não aparece a palavra equidade. E nós falamos disso o tempo todo.* *Inclusão. Alguma coisinha, acredite, alguma coisinha sua que aparece, e nós falamos de inclusão o tempo todo. Então. Dá vontade de chorar? (P3 E1)* *O que eu quero pensar, já desde a ementa, para depois estar no meu planejamento? Como que eu posso fazer um olhar para, inclusive, para todos, e inserir essa inclusão lá na ementa da metodologia da matemática. (P1 E1)* *E quem que é todo mundo? Todo mundo. Não é todo mundo menos os negros, todo mundo menos os indígenas, todo mundo menos os trans. todo mundo menos cadeirante. Não, era todo mundo. Então as aulas narradas, que a princípio eram pensando nos cegos, elas tinham também legenda. E também o intérprete de libras. Essa é a situação ideal. Essa é a situação ideal. Porque eu dava aula já considerando tudo isso. E é claro que essas aulas,*		
depois que eu pude ver o bloco todo feito, dá muito mais trabalho. *Mas na hora que você vê o bloco todo feito, você fala, cara, realmente. Já estou pronta.* *Realmente. Dá para todo mundo. Daquela escolha, daquela imagem. (P1 E1)*		
Na época que eu fiz a pedagogia [...] tinha uma área de escolha de habilitação que era DM [...] essa não foi minha área de escolha [...], mas, creio que pela formação de uma maneira geral, eu tive isso, e depois na prática. (P2 E1) *O currículo é vivo, ele se remodela e se adapta de acordo com as necessidades dos estudantes. (P1 E1)* *Olha, eu acho que essa proposta formativa contribuiria de forma muito valiosa? Agora eu acho que não como alguma coisa pontual, porque eu acho que coisas pontuais já acontecem. (P1 E1)*	**Indicador 4:** O currículo como construção viva, que se adapta às necessidades dos estudantes	

Fiz a análise do nova Matriz Curricular. *Foi uma pesquisa documental mesmo. E o que eu identifiquei para o nosso assusto? A palavra equidade não aparece em lugar nenhum.* *Na ementa, no nome de disciplina, em objetivo, em nada, não aparece a palavra equidade. E nós falamos disso o tempo todo.* *Inclusão. Alguma coisinha, acredite, alguma coisinha sua que aparece, e nós falamos de inclusão o tempo todo. Então.* *Dá vontade de chorar? (P3 E1)* *A palavra equidade não aparece em lugar nenhum. (P3 E1)* *E nós falamos disso o tempo todo. (P3 E1)* *Dá vontade de chorar. (P3 E1)*	**Indicador 15:** Invisibilidade da equidade e da inclusão nas diretrizes curriculares	
Ela aprende, mas precisa de seu tempo. (P1 E1) *Trabalho com grupos para dar voz a quem não tem. (P2 E1)* *A heterogeneidade é inerente à condição humana. Então, vocês terão sempre estudantes que estão mais avançados em determinados conhecimentos, outros que menos. Então, o que a gente precisa é trabalhar com essa diversidade. (P2 E1)* *É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o estudante quer perguntar, às vezes a gente tem vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação. (P2 E1)* *Um agrupamento mais produtivo, vamos dizer assim? Mais equitativo. Porque às vezes sempre fica muita panelinha. Junta sempre as mesmas. Gente, isso não é rico. (P2 E1)* *Eu não acho que eu consigo lidar com isso, sim. Como eu falei, eu sempre, se ele não entendeu, eu volto. Peraí, vamos... Esse exemplo, professora, com o Gabriel, eu comprometi. Ele até aula pra internet, ele já fez e manda pra mim assim: 'Professora, olha aqui, tô fazendo, gravei pro YouTube. Veja se ficou bom.' Então tem essa abertura, sabe? De conversa e*	**Indicador 28:** Práticas Pedagógicas Sensíveis e Equitativas: Respeito ao Tempo do Estudante, Escuta Ativa e Diversificação de Estratégias para a Aprendizagem.	

tudo. Mas eu acho que procuro. Se não entendeu de uma forma, claro, ver o que está acontecendo e fazer de outra maneira, mas não tenho visto grande dificuldade nesse sentido, não. (P2 E1)		
Aqui na UNITAU, eu vejo que nós temos o apoio do departamento. (P1 E1) *Nós temos o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso. Então, temos por onde buscar esse apoio. (P1 E1)* *Eu não sei, eu vou passar por isso agora. Porque essa minha aluna que foi diagnosticada... Não, eu não sei. Eu não sei. Como funciona. Agora vou descobri. [...] então, para a gente, é muito importante. É um suporte, sem dúvida? (P1 E1)* *Na realidade a gente indica se perguntar [...] porque eles atendem também, tem a questão dos psicólogos. (P2 E1)* *É importante a escuta ativa com eles [...] de escutar, mais da escuta. (P2 E1)* *É importante que o professor busque sempre melhorar a interação com os estudantes, buscando suas necessidades e interesses. (P2 E1)*	**Indicador 5:** Redes institucionais de apoio e o papel do professor como mediador sensível da inclusão	**Núcleo 3** – Escuta como ato político; O papel das redes de apoio e da mediação docente na inclusão no Ensino Superior. *"É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o estudante quer perguntar, às vezes a gente tem vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação"* (P1E1).
O que poderia ser aprimorado nesse processo? Talvez, periodicamente, fazer um grupo focal em que os professores pudessem ser ouvidos nos seus enfrentamentos dessas questões. Acho que seria uma forma interessante: trabalhar com grupo, roda de conversa, para abranger maior diversidade de percepções. Muitos professores devem ter e certamente têm percepções diferenciadas que às vezes precisam ser mais discutidas. Acho que isso seria um bom caminho, uma forma de atender melhor nossos estudantes. (P2 E2) *É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o estudante quer perguntar, às vezes a gente tem vergonha de falar, às vezes acudir também na situação de, por exemplo, avaliação. (P2 E1) E aí a gente vai ser assistido. Dessa forma, para a gente, é muito importante. É um suporte, sem dúvida. (referindo ao Nain) (P2 E1)* *Eu não sei. Como funciona. Agora vou descobrir (P1E1).*	**Indicador 20:** Propostas de escuta docente como instrumento de fortalecimento institucional.	

Referente a escuta ativa ela já está na prática; ela já é permeada por essa questão da escuta ativa. *Não é só em uma disciplina ou outra.* *Quando estou trabalhando com meus estudantes, já vamos discutindo isso: a importância dessa escuta.* *Também com os estudantes, quando eles estiverem na prática, lecionando, como é importante essa escuta. (P2 E2)* *As estratégias são variadas, porque quando a gente trabalha dentro das disciplinas, temos várias atividades focadas nessa questão da escuta ativa.*	**Indicador 24**: A escuta como caminho para o reconhecimento da identidade e do acolhimento. A escuta ativa como prática pedagógica estruturante e democratizadora.	
Por exemplo: fazer trabalho em grupo. *Ressaltamos a importância do trabalho em grupo, como ele permite dar voz aos estudantes que muitas vezes não têm voz em sala de aula.* *A cultura escolar, infelizmente, privilegia alguns.* *Alguns estudantes são mais chamados a responder questões, outros nem tanto.* *Então, o trabalho em grupo é uma forma de tornar as salas mais equitativas. (P2 E2)* *A escuta ativa é importante porque às vezes não é deficiência, é o contexto familiar. (P2 E1)* *Porque, de repente, por conta dessas dificuldades.* *Porque precisa mobilizar todos os seus amigos.* *Às vezes não tem deficiência, mas há problema emocional ou familiar. (P2 E1)*		
Ficou feliz com o laudo: agora posso dizer que não era frescura. (P1 E1) *A escuta ativa é importante porque às vezes não é deficiência, é o contexto familiar.* *Às vezes não tem deficiência, mas há problema emocional, familiar. (...) depressão, crise de ansiedade. (P2 E1)* *Às vezes eles têm problemas com depressão, às vezes é um problema que um tem no espectro autista, às vezes outro tem crise de ansiedade, crise do pânico. (P2 E2)* *Mais equitativo. Porque às vezes sempre fica muita panelinha. Junta sempre as mesmas. Gente, isso não é rico. (P2 E1)*	**Indicador 27**: Reconhecimento das necessidades específicas e acolhimento subjetivo	

Não há tempo para reuniões e planejamentos coletivos, tudo é muito corrido. Eu acho que o nosso tempo, ele é muito escasso. Então eu acho que nós precisaríamos ter mais tempo para uma reunião de conjunto. De colegiado, sabe? (P2 E1) *Precisamos de tempo dentro da atribuição para estudar e planejar.* *Nós criarmos algum espaço na nossa grade de atribuição de aula para que seja destinado a estudo e planejamento. (P1 E1)* *Eu acho que uma coisa que a universidade vem fazendo e que eu acho muito legal os PROFOCOS com esse tema inclusão. Eu acho que nós precisamos discutir mais. (P1 E1)* *A dificuldade que eu encontro é não ter um horário não ter um espaço contínuo para troca de experiências com os meus pares [...] planejamento coletivo hora de preparação coletiva. (P1 E2)* *Não temos o nível superior hora de diálogo esse diálogo não acontece entre os professores [...] isso é um problema que permite que facilita que ajuda o professor enxergar o desafio da inclusão como algo que não lhe pertence. (P1 E2)* *Não temos o nível superior hora de diálogo esse diálogo não acontece entre os professores o fato de não acontecer nos coloca sozinhos cada um com a*	**Indicador 6:** A necessidade de tempo institucional para a preparação e troca de experiências pedagógicas.	**Núcleo 4:** Tempo, espaço e relações humanas como alicerces da inclusão no Ensino Superior. anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna. *"Então, eu penso... eu fui me apropriar um pouco da linguagem brasileira de sinais. Fazer curso de Libras, fiz vários, fiz por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna"* (P1E1).
sua formação específica frágil em alguma escala a gente não consegue trocar experiência com os colegas e isso é um problema isso é um problema que permite que facilita que ajuda o professor enxergar o desafio do da inclusão como algo que não lhe pertence porque ele sabe ele sabe que ele não tem informação para isso ele reconhece e se esconde atrás desse reconhecimento (P1 E2) *Temos, mas assim, não com essa frequência que desejaríamos ter. Mas não com essa periodicidade que seria, vamos dizer, o ideal. Não tem isso. Não tem. (P2 E1)*		
Nós não temos tempo para planejar com calma. (P1E2) *Não ter um horário, não ter um espaço contínuo para troca de experiências com os meus pares [...] é na troca com os colegas que identifico as questões dos meus estudantes. (P1 E2)*	**Indicador 10:** Sobrecarga docente e ausência de tempo como barreiras à inclusão no Ensino Superior	

Eu penso que a gente precisaria não é só o tempo ser suficiente. *Eu acho que isso precisava estar na nossa grade de atribuição de aula. Esse momento que eu estou aqui com você é porque hoje meus estudantes estão fazendo uma atividade que é remota. (P1 E1)* *Um artigo desse que você publica, (Se referindo a publicação artigo do diretor do departamento) tem de ser base para a nossa produção de qualquer ementa. E não é porque, porque nós não conseguimos sentar nessa mesa e estudar junto. (P1 E1)* *Então, é um problema institucional, é da UNITAU. Ela tinha de ter na atribuição de horas um tempo destinado para estudos. (P1 E1)* *Nós, por exemplo, controlamos frequência, que é uma coisa absurda, porque a frequência deveria ser papel da secretaria como era antes. (P2 E2).* *Como eu tenho quatro disciplinas, então eu tenho que preparar aula para quatro disciplinas, são textos diferenciados. (P2 E2)* *Então, é assim, muito corrida, nossa agenda de trabalho, ela é uma agenda muito puxada, que a gente tem que dar conta. Eu estou com três projetos, um de uma ONG social, que é o Tempo de Aprender. (P2E2)* *Então, o meu sábado e domingo é trabalhando (P2E2)* *Eu já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. E isso é muito trabalho. Porque nunca você está envolvido só com a sala de aula. (P2 E1)* *Então, dentro do horário de trabalho, eu tenho que ir mais cedo por causa do meu horário de coordenação. Como eu tenho quatro disciplinas, então eu tenho que preparar aula para quatro disciplinas, são textos diferenciados. Então eu leciono Fundamentos da Educação Infantil, eu leciono Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa I, mais Psicologia....Nós, por exemplo, controlamos frequência, que é uma coisa absurda, porque a frequência deveria ser papel da secretaria como era antes. Aí passaram essa atribuição para os professores, mas isso toma tempo, por exemplo, eu estou atrasada com entrar no mentor, pegar minha lista física, impressa, deixa eu ver, quem faltou, coloca aqui. (P2 E1)*	**Indicador 11:** A necessidade de espaços institucionais para estudo e planejamento coletivo

Agora, avaliação — tem que preparar todas as provas, como serão as provas de quatro classes. (P2 E1)		
Isso é discutido dentro das nossas possibilidades, nas reuniões. Temos reunião pedagógica. Quando temos algum evento também fora da UNITAU, isso é discutido; como é a participação em eventos, como se inscreve, onde se tratam as questões de inclusão. Acho que isso também é uma forma de os professores se informarem, se comunicarem. (P2 E2) *Uma das coisas que o coordenador levantou, ele teve contato, às vezes eles conversam com o coordenador, às vezes comigo, mas que a aluna conversou foi a dificuldade, assim, no sentido de responder rapidamente aquilo que ela enviou. (P2 E2)*	**Indicador 18**: Reuniões e eventos como espaços informais de comunicação sobre inclusão.	
A barreira institucional eu percebo por que nessa mesma sala eu tenho uma aluna cadeirante. E aí o elevador nem sempre está funcionando. Então nós temos de usar salas aqui de baixo por conta disso. (P1 E1) *Teve uma vez que o bombeiro [...] desceu com ela pelas escadas segurando, porque ele [o elevador] não funcionou. E ele estava funcionando antes. (P2E1)* *É uma frustração. Esse prédio tem quanto tempo? Tem mais de um século. E ele não foi pensado para cadeirantes. Não Tem espaço para fazer a volta com a cadeira. (P1 E1)* *Quando funciona chega, mas ela já ficou presa no elevador. Então é um problema. O elevador já ficou quebrado por semanas. (P1 E1)* *Tem de abrir outra entrada para ela conseguir entrar. (P1 E1)* *A porta da sala é estreita. Às vezes você tem a porta larga e você tem o batente largo também. Ele também não passa. Ou passa colado. Então, assim, o acesso para ir lá para o recreio não é a mesma coisa. (P1 E1)* *Era um degrau mínimo, mas para o cadeirante era um degrauzão. (P2 E1)*	**Indicador 3:** Barreiras físicas e arquitetônicas como entraves à autonomia e ao direito de acesso de estudantes com deficiência	**Núcleo 5:** Entre a cultura que se transforma e a estrutura que resiste; disputas pela permanência. *"Ele começa a enxergar que aquilo que ele almejou, aquilo que ele sonhou, aquilo que ele... é expectativa, não é algo para ele. Consegue perceber que ele não dá conta, que as pessoas não se importam e que as pessoas estão fazendo ações que ele não consegue acompanhar. (P1E2)*

Você vê, ali naquele prédio do Ciências Sociais e Letras, onde eu leciono, que tem o curso de Pedagogia, eu me formei naquele prédio ali, quando eu fiz Pedagogia. E nós não tínhamos, por exemplo, nenhuma rampa de acesso, nós não tínhamos um elevador como tem agora. Isso foi coisa bem recente. (P2 E2) *Foram criadas rampas, feitas mesmo as rampas, o cimentado para as salas de aula. (P2 E2)*		
Fora os problemas, que daí você tem que ir fazendo as adaptações, porque às vezes não funciona, aí você chama o técnico, o técnico vem, funciona com ele, entendeu? E daí dá a impressão de que a gente está, nossa, mas funcionou? (P2 E2) *De uma forma geral, os professores também estão mais atentos, a atender e conhecer principalmente um pouquinho mais esses casos. (P2 E2)* *E isso não é por falta de atenção da gestão, e às vezes a gestão vai, solicita, conversa, vem o técnico, lá tá, já está arrumado. (P2 E2)* *E isso acho que perpassa todas as disciplinas, não é uma nem outra. Não é só, por exemplo, a disciplina da Luciana, que trabalha com currículo de diversidade, com educação especial, não. (P2 E2)* *Não adianta essa coisa, tem de falar até cansar, sabe? Porque é assim que muda a cultura, não tem outro jeito. ... Você faz exaustivamente, quando as pessoas, a hora que elas acharem que já resolveram ainda tem coisa. Olhando para aquilo e falando assim, mas por que que você acha que isso é certo mesmo? Por que que você acha que isso é errado? Por que que é errado? (P3E1)*		
Não adianta essa coisa, tem de falar até cansar, sabe? Porque é assim que muda a cultura, não tem outro jeito. ... Você faz exaustivamente, quando as pessoas, a hora que elas acharem que já resolveram ainda tem coisa. Olhando para aquilo e falando assim, mas por que que você acha que isso é certo mesmo? Por que que você acha que isso é errado? Por que que é errado? (P3E1)	**Indicador 12:** A repetição como ferramenta de transformação cultural	

Não. De modo geral, não. Pouco, eu considero pouco. Os motivos são variados. Às vezes por querer uma EAD, por ser mais... Eu acredito, assim, que às vezes por questão financeira. Eu acho que o financeiro pesa muito, esses estudantes. (P2E1) *Tem estudantes que o pai não quer que faça aquele curso, ele está fazendo, entendeu? (P2E1)* *O estudante não consegue aprender ele começa a enxergar que aquilo que ele almejou aquilo que ele sonhou aquilo que ele é expectativa não é algo para ele consegue perceber que ele não dá conta que as pessoas não se importam e que as pessoas estão fazendo ações que ele não consegue acompanhar. (P1E2)* *Isso você perceber isso uma vez duas vezes nove vezes é uma coisa você perceber isso cotidianamente é outra e aí você vai percebendo que você está fora daquele grupo a quem se destina a educação superior* *(P1E2)* *Então isso é sim um fator que faz com que os estudantes levaram percebam que não pertencem*	**Indicador 13:** Desigualdade social, pertencimento e permanência no Ensino Superior	
aquela possibilidade de aprendizagem a sua permanência no nível superior sem dúvida. (P1E2) *Ah, eu gostaria muito de fazer o presencial, professora, mas não dá, não está dando. Eles têm muitos problemas. (P2E1)* *Evasão Não. De modo geral, não. Pouco, eu considero pouco. Os motivos são variados às vezes, por querer uma EAD, por ser mais... Eu acredito, assim, que às vezes por questão financeira. Eu acho que o financeiro pesa muito, esses estudantes. (P2E1*)		

Esses enfrentamentos muitas vezes não estão ligados à questão da deficiência, mas têm origem familiares. Eu acho que, já dentro da proposta de formação dos pedagogos, a gente já tem um cuidado muito grande com essa questão do diálogo, da escuta ativa. Isso é reforçado transversalmente em todas as disciplinas. *Nós sempre discutimos a importância da criação de ambientes acolhedores. (P2 E2)* *Mesmo que seja a direção, quando se fala em questões de acessibilidade do espaço físico, ele e o professor 3 se juntam para discutir o que poderia ser feito, como melhorar essa acessibilidade. (P2 E2)* *Então, a gente tenta fazer e faz, né? Então acaba que... Um professor, por exemplo, numa universidade estadual, federal, pública, ele tem horas para pesquisa, é diferente. Nós não temos. Horário nosso, nós somos horistas. Então, não tem como você dizer, olha, você tem X horas só para pesquisar e vai ganhar por isso. (P2E1)*	**Indicador 22**: Inclusão como resposta a múltiplas vulnerabilidades além da deficiência.	
Agora, quando você diz aqui na letra B — 'como os professores se organizam para criar estratégias de inclusão' — assim, de uma maneira geral, não sei... Eu acho que é uma pergunta bem geral, porque não sei te dizer em outros departamentos como os professores vêm se organizando para isso. *Mesmo que seja a direção, quando se fala em questões de acessibilidade do espaço físico, ele e o professor Silvio se juntam para discutir o que poderia ser feito, como melhorar essa acessibilidade.* *Agora, dentro da instituição como um todo, como ela cria esse espaço de acessibilidade, não sei te informar no geral. Essa pergunta, da forma como está colocada, é muito abrangente. (P2 E2)*	**Indicador 25**: Fragmentação das iniciativas de inclusão e ausência de articulação institucional.	
Eu já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. Participação com o CONDEP, NDE *[...] mais projeto do Tempo de Aprender. Isso acaba sendo um trabalho mais de cada professora. A agenda de todos os professores é muito corrida.* *[...] Não, você não ganha por essas horas. De jeito nenhum.* *Então, aí vem feira de profissões, CICTED, tudo isso, semana pedagógica. E agenda de todos os professores…* *Mas nada disso conta. Nada nem conta com sua carga horária de trabalho. De jeito nenhum. (P2E1)*	**Indicador 16:** Sobrecarga e individualização do trabalho docente: limites à inclusão no Ensino Superior	**Núcleo 6:** Da resistência solitária ao compromisso coletivo; gestão, escuta e os caminhos (in)completos da inclusão. *"Temos por onde buscar esse apoio.Então, temos o apoio do departamento. A gente tem o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso." (P1E2)*

O olhar do diretor. O olhar do coordenador pedagógico. O olhar do orientador pedagógico. O olhar dessa gestão com vontade de acolher todo mundo. (P1 E1) *Uma das coisas que o professor 3 levantou, ele teve contato, às vezes eles conversam com o 3, às vezes comigo, mas que a aluna conversou foi a dificuldade, assim, no sentido de responder rapidamente aquilo que ela enviou, entendeu? (P2E2)* *Quando eu conversei com o professor 3 porque essa ideia, ele falou: 'A única coisa que a aluna sentiu um pouquinho de dificuldade foi nesse atendimento mais rápido. (P2E2)*	**Indicador 17:** Apoio institucional à inclusão: papel da gestão e suporte coletivo à docência.
Você pergunta se existe alguma partilha estruturada dessas informações e se há suporte. Tem um suporte. A gente sabe que tem suporte para encaminhamento ao psicólogo. Eu mesma já encaminhei estudante. Mas é isso que nós temos. Dentro da UNITAU, você pergunta se há suporte institucional suficiente para acompanhar os estudantes de forma efetiva. O que seria esse acompanhamento de forma efetiva? *Talvez você possa me dizer melhor o que entende por isso.* *Porque há encaminhamento, e quem cuida disso é o setor que faz esse acompanhamento. (P2 E2)* *Os professores se organizam para criar estratégias de inclusão; assim, de uma maneira geral, não sei...* *Eu acho que é uma pergunta bem geral, porque não sei te dizer em outros departamentos como os professores vêm se organizando para isso.* *Eu vejo que há uma preocupação no nosso curso com relação à questão da inclusão.* *Mesmo que seja a direção, quando se fala em questões de acessibilidade do espaço físico, ele e o professor Silvio se juntam para discutir o que poderia ser feito, como melhorar essa acessibilidade.* *Agora, dentro da instituição como um todo, como ela cria esse espaço de acessibilidade, não sei te informar no geral. Essa pergunta, da forma como está colocada, é muito abrangente. (P2 E2)*	**Indicador 19**: Limites do suporte institucional e incertezas sobre sua efetividade.

O olhar do diretor. O olhar do coordenador pedagógico. O olhar do orientador pedagógico. O olhar dessa gestão com vontade de acolher todo mundo. (P1E1) *Nós temos o apoio do departamento. A gente tem o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso. (P1E1)* *Uma coisa que o diretor levantou, com a aluna... foi a dificuldade, assim, no sentido de responder rapidamente aquilo que ela enviou. (P2E2)* *Quando eu conversei com o diretor sobre Nain ele falou: 'Olha, a única coisa que a aluna sentiu um pouquinho de dificuldade foi nesse atendimento mais rápido (P2E2)* *Você pergunta se existe alguma partilha estruturada dessas informações e se há suporte. Tem um suporte. A gente sabe que tem suporte para encaminhamento ao psicólogo... Mas é isso que nós temos. Dentro da UNITAU, você pergunta se há suporte institucional suficiente para acompanhar os estudantes de forma efetiva. O que seria esse acompanhamento de forma efetiva? (P2E2)* *Não sei te dizer em outros departamentos como os professores vêm se organizando para isso... Eu vejo que há uma preocupação no nosso curso com relação à questão da inclusão... Agora, dentro da instituição como um todo, como ela cria esse espaço de acessibilidade, não sei te informar no geral (P2E2)*	**Indicador 21:** Gestão e articulação institucional: o papel dos órgãos administrativos no planejamento e suporte à inclusão.	
É importante a escuta ativa com eles [...] de escutar, mais da escuta. (P2 E1) A gente tem estudantes com alguma necessidade especial a gente precisa entender até quanto dessa necessidade [...] ele quer compartilhar e pensar isso é um jeito de respeitar o estudante (P1 E2). Sem afetividade, não tem inclusão de verdade. (P1 E2) Olha, eu costumo estabelecer com eles... O limite do vínculo, quem me dá, são os estudantes. Então, eu converso com todos do mesmo jeito. (P1 E1) Então é um jeito que eu chego também no estudante, me aproximo, descobrindo do que cada um gosta. Procurar o que gosta. Trazer alguma similaridade. (P1 E1) Uso a música como forma de aproximação com ela. (P1 E1) Então esse limite eu vou chamar assim quem precisa estabelecer é o estudante [...] ele tenha confiança e percebam minha parceria para aprendizagem. (P1 E2) Os colegas têm muito respeito, sabe? Então você vê que nós temos esse acolhimento com eles. (P1 E2)	**Indicador 8:** Afetividade e escuta como caminhos para a inclusão no Ensino Superior.	**Núcleo 7:** Vozes que mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas mobilizam: a potência pedagógica da sensibilização e das práticas equitativas. ***"Não a movimentação de pessoas, mas o barulho em si. O barulho. E é determinado padrão de barulho. Então, aquele muito... do falatório. Ela se incomoda"*** **(P1E1)**.

Olha, eu costumo estabelecer com eles... O limite do vínculo, quem me dá, são os estudantes. Então, eu converso com todos do mesmo jeito. (P1 E1) Quando a gente tem estudantes com alguma necessidade especial a gente precisa entender até quanto dessa necessidade [...] ele quer compartilhar e pensar isso é um jeito de respeitar o estudante. (P1E2) *Então esse limite eu vou chamar assim quem precisa estabelecer é o estudante [...] ele tenha confiança e percebam minha parceria para aprendizagem. (P1E2)*	**Indicador 9:** Respeito aos limites e à autonomia dos estudantes como expressão de inclusão.	

APÊNDICE D – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Pesquisadora – Boa noite!

Pesquisadora – Mais uma vez, eu gostaria de agradecer por você ter aceito fazer parte desse meu trabalho. Ingressei no mestrado este ano. O tema do meu trabalho é: Significações

Docentes acerca da inclusão escolar: buscando movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior. O objetivo da minha pesquisa é identificar a produção das significações e ressignificações dos professores do Ensino Superior em relação a esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Apreender as práticas de acolhimento, afetividade, como isso acontece no Ensino Superior, localizar as dificuldades e as barreiras que impactam o cotidiano da sala de aula e, por fim, realizar, de maneira colaborativa, junto com os professores, uma proposta afirmativa, uma proposta formativa, vivenciando, portanto, uma compreensão dessa abordagem.

Pesquisadora – O meu trabalho foi, na realidade, um pedido da reitoria da Unitau, com o intuito de verificar como está esse processo de inclusão nos cursos de licenciatura, de antemão nos cursos de licenciatura. Para iniciar, eu gostaria de saber: Como você define "inclusão" no contexto do Ensino Superior? Quais são as principais barreiras que você enfrenta ao promover a inclusão em sua sala de aula?

Professora 1 – Dentro do leque de possibilidades de inclusão que devemos tratar, penso que dois temas, duas abordagens, precisaríamos trabalhar bastante. Uma é com relação à aprendizagem e ao ensino do aluno cego e do aluno surdo.

Pesquisadora – Vocês têm algum tutor que fica? Vocês têm esse público aqui na UNITAU?

Professora 1 – Geralmente, o que encontramos é a presença dessa tutoria, que, em alguns lugares, chamamos de tutores, outros, mediadores. Eu não tive aluno surdo aqui no presencial da UNITAU, nem cego, mas como coordenadora geral da EAD da UNITAU, do núcleo de EAD, tivemos... fizemos a colação de grau, e o grau dele este ano foi no final do primeiro semestre, com um aluno surdo. E ele contou sempre com a parceria dessa professora, que é uma professora nossa, formada, mestre, tem domínio, é intérprete de Libras. Foi bacana, foi muito legal a experiência.

Professora 1 – Então! Agora, na minha vida extra UNITAU, anterior à UNITAU, tive aluno surdo na sala. E, essa universidade, que era uma universidade particular, tinha um tutor, claro, lógico, mas que não era da área, que não era professora, e que, muito menos, era especialista em educação especial ou dominava Libras. Então, eram dois trabalhos. Eu

explicava a sala com a menina presente – Dilaine, nunca vou esquecer o nome dela – presente, muito atenta, inteligente. Ela tentava fazer leitura de lábios e fazia. Em certo momento, o que a menina interpretava não era o que eu tinha dito. Então, me vi como estrangeira. Digo que a presença do aluno surdo demanda essa atenção e esse cuidado para pensarmos em quem está fazendo a mediação. Porque nem sempre quem faz a mediação entende.

Quando falo algo técnico, por exemplo, estou falando de Paulo Freire. Ele usa termos e categorias que são próprios da teoria dele. E, se a pessoa não tem domínio do que estou falando, ela vai traduzir de que jeito? É como se eu estivesse falando em português para alguém que não seja nativo.

Pesquisadora – Para você, essa mediação precisa ter uma qualificação mínima?

Professora 1 – Ah, tem, porque tem que ser alguém que entenda da área. Pelo menos quando você fala, que fala de Paulo Freire. Para quem não sabe, é difícil fazer uma mediação. Círculo epistemológico. Quem entende do que estou falando já sabe o que é isso. Já até enxergou a sala de aula. Agora, quem não, vai dizer que é um círculo de conhecimento, de ideia. E não é isso. Não tem nada a ver. Tem a ver com uma metodologia específica. Temas geradores. Vai falar que é um tema, talvez até faça da etimologia. E gerador, que gera. Não é isso. Não é o significado. Isso é muito sério. Eu penso... fui me apropriar um pouco da Linguagem Brasileira de Sinais. Fiz curso de Libras, fiz vários, por anos, para tentar eu mesma conversar com a minha aluna.

Pesquisadora – Você mesma fazia a mediação?

Professora 1 – Sim, e a mediadora ficava ali para mediar mesmo. Então, não raras vezes, em sala de aula, estou falando que estamos em reunião. Acabo fazendo (fez o gesto em Libras).

Porque foi uma prática que quis colocar no meu fazer. A mesmíssima coisa com aluno cego. Você tem essa tensão de descrever a cena para ele. Isso é muito sério. São dificuldades muito grandes.

Pesquisadora – Mas você não vivenciou isso na pedagogia aqui na UNITAU?

Professora 1 – Não. Nem com cegos. Na pedagogia da UNITAU, não. Nem com cegos, nem com surdos. Tive nos cursos à distância.

Pesquisadora – Na pós-graduação?

Professora 1 – Não, na graduação. Mas aí, como coordenadora geral do núcleo, tive baixíssima visão e surdo. Mas aqui na UNITAU, tivemos a condição de fazer. De colocar essas especialistas, superespecialistas, para atender pessoalmente cada um deles. Entendeu? Mas, nessa situação que estou contando, isso aconteceu realmente numa universidade no Paraná.

Pesquisadora – Sim.

Professora 1 – E, isso foram meus entraves. Sim.

Pesquisadora – Quais desafios ou benefícios você enxerga na inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário?

Professora 1 – Aqui na UNITAU, vejo que temos o apoio do departamento. Temos o apoio do núcleo, do programa, da coordenação do curso. Então, temos por onde buscar esse apoio. **Pesquisadora** – Como o núcleo de apoio realiza as orientações para vocês, professores? Como isso acontece?

Professora 1 – Eu não sei, vou passar por isso agora. Porque essa minha aluna que foi diagnosticada... foi laudada como autista. Foi esta semana. Foi segunda-feira que cheguei aqui. Ela estava emocionada, realmente recebeu o laudo. Então, agora ela terá o atendimento diferenciado.

Pesquisadora – E ela será acompanhada pelo NAIN.

Professora 1 – Exato. E seremos assistidos dessa forma. Para nós, é muito importante. É um suporte, sem dúvida.

Pesquisadora – Eles estudam à noite, certo? E, você sabe como eles fazem esse atendimento no NAIN? É período de contraturno?

Professora 1 – Não, eu não sei. Não sei como funciona. Agora vou descobrir.

Pesquisadora – Como você vê a interação dela com os outros alunos? Como é a convivência dela com os outros estudantes?

Professora 1 – Antes do laudo, ela tinha uma convivência boa com os alunos. Até por ser um sexto período de pedagogia. Já está da metade para o fim do curso. Faltam dois períodos. Ela está no penúltimo ano. Os estudantes ajudam. Ela tem a característica de...

Pesquisadora – Ela usa o abafador.

Professora 1 – Ela usa o abafador. Ela sai da sala quando começa a se perder na irritação.

Pesquisadora – Mas isso já acontecia mesmo antes do laudo?

Professora 1 – Ela se sentia com um olhar assim... "Parece que os meus colegas não acreditam que eu realmente preciso dessa atenção." Quando saiu o laudo, ela ficou muito feliz. "Agora, posso dizer que não era frescura."

Pesquisadora – No caso dessa aluna, mesmo antes de ter o laudo, era necessário fazer alguma adaptação, como ajustes no tempo, no conteúdo ou na forma de avaliação?

Professora 1 – Não, de conteúdo. Você deve estar me perguntando com relação ao conteúdo. Eu não precisava fazer. Ela tem inteligência normal. Ela aprende com certa facilidade. Ela absorve com certa facilidade. Ela se dedica.

Pesquisadora – De que maneira você busca desenvolver vínculos afetivos, especialmente com os alunos com deficiência?

Professora 1 – Eu costumo estabelecer com eles... o limite do vínculo, quem me dá, são os alunos. Converso com todos do mesmo jeito. Tenho um problema que às vezes eu... (pegou no meu braço). E ela nunca...

Pesquisadora – Nunca falou para você.

Professora 1 – Nunca se mostrou resistente a isso. Tento trabalhar com ela, como com todos os alunos. Se pudéssemos estabelecer um padrão de normalidade na minha conduta, tento estabelecer esse padrão de normalidade, que é o meu padrão. Vou chamar de normal para mim. Nas minhas ações em sala. Falo para ela: "Olha, você vai me dizer quando se sentir invadida, agredida, limitada. Você tem que me falar." Ela fala: "tudo bem." Ela fala: "Professora..." (fez gesto para sair) e eu falo: "tudo bem." Ela nem fala mais. Ela só fala: "Professora, eu já entendi." É para sair um pouco da sala e fazer atividades lá fora.

Quando faço, trabalho muito com metodologias ativas. E isso faz uma barulheira danada. Eles batem palma, acho isso muito bom. E até a sala dele (outro professor que passou pela sala) aplaude também. Para ela, isso já... Ela não fica bem na sala. Ela levanta e sai.

Pesquisadora – Para se acalmar em um ambiente que atende às suas necessidades naquele momento? É isso?

Professora 1 – Sim! Ela encontra o eu dela, se organiza e volta depois. Essas confusões pedagógicas assim, ela precisa dar uma saída. Mas o trabalho em grupo ela faz normal, tranquilamente.

Pesquisadora – Pelo que entendi, na questão do barulho é muito complicado para ela.
Professora 1 – Para ela é o barulho. Não a movimentação de pessoas, mas o barulho em si. O barulho. E é determinado padrão de barulho. Aquele muito... do falatório. Ela se incomoda. E as palmas também incomodam. Fora isso... o barulho desorganizado, o heavy metal, não atrapalha. Ela vem com camisetas, inclusive do Pantera, inclusive do Iron Maiden. Mas Iron Maiden é ainda mais melodioso. Pantera é mais... Sepultura, Slayer. Fui vendo e falei: "Nossa, você é bem do rock'n'roll! Você é bem das minhas." Conversamos um pouco sobre música. É um jeito que chego também no aluno, me aproximo descobrindo do que cada um gosta. Conforme o que... procurar o que gosta. Trazer alguma similaridade. Uso a música como forma de aproximação com ela. Perguntei: "Escuta, como você consegue ouvir Pantera?" Ela falou: "Mas não consigo ir a um show, professora. Consigo ouvir em casa."

Pesquisadora – No show, esse barulho já não é tão organizado. Tem os gritos, tem outras questões. As luzes.

Professora 1 – Isso tudo junto desorganiza ela.

Pesquisadora – Quais são as principais barreiras físicas e pedagógicas que você enfrenta ao promover a inclusão em sua sala de aula?

Professora 1 – A barreira institucional que percebo é que nessa mesma sala tenho uma aluna cadeirante. O elevador nem sempre está funcionando. Temos que usar salas aqui de baixo por conta disso. É uma aluna da minha sala de metodologia da matemática. E eu gostaria de usar mais um laboratório de matemática bem incrível que tem, mas que é lá em cima.

Pesquisadora – Mas o elevador chega até lá? Quando funciona?

Professora 1 – Quando funciona, chega. Mas ela já ficou presa no elevador. Então, é um problema.

Pesquisadora – Então a sala dela está embaixo. É uma questão de acessibilidade.

Professora 1 – É a barreira institucional. Essa barreira institucional de que falo é de estrutura física. Não temos aqui prédios pensados, desenhados, adaptados.

Pesquisadora – A entrada ali já é um problema.

Professora 1 – É alto ali. Tem que abrir a outra entrada.

Pesquisadora – Você acha que isso causa um constrangimento?

Professora 1 – Sim. É uma frustração. Esse prédio tem quanto tempo? Tem mais de um século. E ele não foi pensado para cadeirantes. Trabalhei em prédios novos, por exemplo, institutos federais. São sempre construídos... claro que o acesso é outro. As rampas nas medidas corretas. Tem espaço para fazer a volta com a cadeira. Com portas largas. Aqui é larga, mas lá não é. (mostrou a sala dos professores). A porta da sala é estreita. Às vezes você tem a porta larga e o batente largo também. Ele não passa, ou passa colado. O acesso para ir para o recreio não é a mesma coisa.

Pesquisadora – Mas ela costuma frequentar esse intervalo? Não vai? Ou vai só às vezes? **Professora 1** – De repente, por conta dessas dificuldades. Precisa mobilizar todos os seus amigos. É assim que funciona. Sempre tive muitos amigos, convivi com pessoas deficientes. Uma grande amiga minha era amputada, mas até amputar, ela ficava de cadeira. Era uma função. Mobilizava a turma inteira para a Toti estar em tal lugar. A Toti ia, claro que ela ia, não deixava de ir. Mas ela era muito desinibida, muito desembalada. Diferente disso, ela não teria ido. Com certeza. Exige outro tipo de suporte. É isso que quero te falar. Um suporte emocional diferente.

Pesquisadora – Essa menina, que é deficiente física, ela tem atendimento no NAIN ou ela não precisa?

Professora 1 – Não, ela não precisa. Porque é só uma questão de mobilidade.

Pesquisadora – Que estratégia, fora essa questão de acessibilidade – porque vemos nitidamente que os prédios da UNITAU, de modo geral, têm essas questões, porque são prédios antigos – você acredita que poderia ser implantada para eliminar as dificuldades que você encontra?

Professora 1 – Superar necessidades é muito difícil falar em superar. Gosto de pensar que podemos neutralizar variáveis negativas. Se neutralizássemos um pouco as variáveis negativas, acho que seria incrível. Penso que se pudéssemos ter na sala de aula alguém com o nível de especialidade que vi na EAD, e se isso fosse para todos os alunos, seria maravilhoso.

Pesquisadora – E em relação à formação, como você acha que a formação em inclusão poderia impactar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos? Como acontece essa formação na UNITAU?

Professora 1 – Penso que algo que a universidade vem fazendo, e que acho muito legal, são os PROFOCOS com esse tema inclusão. Acho que precisamos discutir mais. Só venceremos desafios se os conhecermos. Vencer desafios se olharmos para o problema e o conhecermos.

Enquanto eu olhar para eles e falar que não faz...

Pesquisadora – Deixa eu fazer mais uma pergunta que surgiu. E, o curso de licenciatura...

Professor 3 – E algo: como andam minhas ementas?

Professora 1 – Estão ótimas! Amanhã quero uma coisa... Estava falando com ela sobre isso. O que quero pensar, já desde a ementa, para depois estar no meu planejamento: como posso ter um olhar inclusivo para todos, e inserir essa inclusão lá na ementa da Metodologia da Matemática?

Professor 3 – Eu quero.

Professor 3 – Vou colocar o artigo que fiz para todo mundo ler, que fiz a análise da matriz anterior.

Professora 1 – E por quê? Eu não li ainda.

Professor 3 – Porque pediram.

Professora 1 – Mas como vou saber? Pois é. Ficou muito legal.

Professor 3 – Fiz a análise do artigo... do artigo, não. Fiz a análise da nova Matriz Curricular. Foi uma pesquisa documental. E o que identifiquei para o nosso assunto: a palavra equidade não aparece em lugar nenhum. Na ementa, no nome de disciplina, em objetivo, em nada. Não aparece a palavra equidade. E falamos disso o tempo todo. Inclusão... algo, acredite, algo seu que aparece. E falamos de inclusão o tempo todo.

Professor 3 – Dá vontade de chorar?

Professora 1 – Dá! Falo: temos que evidenciar...

Pesquisadora – Ela acabou de falar sobre isso.

Professora 1 – É disso que estou falando com ela.

Professor 3 – Temos que aprender a evidenciar as coisas. Tornar evidente.

Pesquisadora – Tem que incluir o DUA.

Professor 3 – Verdade, verdade.

Professora 1 – O que estou sugerindo a ela, que perguntou o que eu tinha como sugestão: acho que deveríamos ter momentos de encontros de estudo.

Professor 3 – Acho também. Mas como fazemos?

Professora 1 – É um problema institucional. É da UNITAU. Ela deveria ter, na atribuição de horas, um tempo destinado para estudos.

Professor 3 – Eu sei.

Professora 1 – Como fazemos? 40 horas em aula. 40 horas no trabalho. 40 horas com o aluno. **Professor 3** – Estudamos, estudamos, estudamos. Escrevemos, escrevemos, escrevemos muito. **Professora 1** – Um artigo desses que você publica tem que ser base para a nossa produção de qualquer ementa. E não é porque... porque não conseguimos sentar nesta mesa e estudar juntos. **Professor 3** – E gostei do resultado.

Professora 1 – Entendi. Quero que seja mesmo, porque quero usar como base para mudar minhas ementas. Já mudei. Tenho um montão de coisas. Mas quero que a Luciana veja. Quero que ela olhe e fale: "Não, você está sugerindo isso aqui, mas tem algo muito melhor que dá para fazer." A Luciana, a área dela. Mas estou fazendo isso. Fico preocupada, assim... ficamos nisso. Não temos hoje um assunto.

Professor 3 – Está com História, Matemática, Tecnologia, Currículo, e Escola e Currículo. São essas quatro. Na verdade, dá dois, quatro... não, é... quatro.

Professora 1 – Cinco, seis. Seis. São seis.

Professor 3 – Que é a média que ficou para cada colega.

Professora 1 – Sem problema ser isso. Porque são disciplinas que atuo. A questão é pensar que o currículo tem que ser inclusivo. Porque se o currículo da formação for inclusivo, resolvemos o problema lá na frente.

Professor 3 – Não adianta. Tem que falar até cansar. Porque é assim que muda a cultura. Não tem outro jeito.

Professor 3 (Coordenador do curso que participou da reunião nesse momento) – Estou lá, encerrando os semestres, e nos encerramentos, em todos eles, falo sobre ética e moral. E como muda a moral? Fazendo reflexão ética. Não tem outro jeito.

Professora 1 – Exatamente.

Professor 3 – Você faz exaustivamente. Quando as pessoas acharem que já resolveram, ainda tem coisa. Temos que olhar para aquilo e falar: "Mas por que você acha que isso é certo mesmo?

Por que você acha que isso é errado? Por que é errado? Ai, de novo esse cara!" É assim que muda a moral.

Professora 1 – Exatamente.

Professor 3 – Se queremos mudar a cultura, temos que exaustivamente falar sobre isso. Não tem outro caminho.

Professora 1 – E é estudando. É com o ar, a bunda, a cadeira. Não tem jeito.

Professor 3 – Sabe aquela coisa... com os lugares da UNITAU. Entro e já está: "Vem lá, o senhor Equidade! Vem aqui, senhor Equidade!"

Professora 1 – Você acabou de presenciar essa falta de que estou falando. Na realidade, não é só falar. Não adianta falar. É fazer! Mas falei uma coisa... Se... é isso que falei. Precisa falar.

Com hora, bunda, cadeira. HBC. Tem que sentar a bunda na cadeira e estudar. Então, olha só. Ele tem um estudo de um doutor — diretor, desculpa — daqui, sobre uma prática nossa que é o coração da escola. O currículo é o coração da escola. É o currículo que faz a escola ser escola. Porque aprendemos o tempo todo, em qualquer lugar. Mas com intencionalidade, com sistematização, com terminalidade, depende do currículo na escola. A base é o currículo. É o currículo. Ele é o coração da escola, que faz a escola ser escola. E currículo... senão, podemos conversar a mesma coisa com uma garrafa de uísque, que você paga ao Silão. Pode falar da mesma coisa em qualquer lugar. Aprender e ensinar mutuamente. Mas sem terminalidade. Por que aqui tem terminalidade? Porque você pretende terminar o mestrado. Para estar no mestrado, teve pré-requisitos. Teve que fazer graduação. No bar do Silão, não. Qualquer um que chegar ali pode falar o que quiser. Sim. Então, olha só: esse órgão tão nobre que lidamos com essa displicência. Ele escreveu sobre isso e eu não sei. E vamos fazer a reformulação da ementa e não sabemos. Temos que saber. Temos que saber. Vamos olhar e falar: "Nossa, não falamos de equidade. Por que não precisa mais?" Falamos de inclusão e não colocamos. "Por que não precisa mais?" Se precisa, então por que não escrevemos agora? É a hora certa de falar sobre. Penso assim: no curso de licenciatura já é complicado.

Professora 1 – Trabalhei numa instituição, na Universidade Estadual de Maringá. Lá em Umuarama. O campus era uma graça. Novo, pensado para ser sala de aula. Corredores largos. Passavam três cadeiras de rodas juntas, assim. Muito legal. Os banheiros todos adaptados. Não tinha escada de acesso. Não tinha jeito. Não tinha forma de acesso para o banheiro superior. Ué? Ah, não... sistema de polia! Joga lá e puxa. Se tiver força suficiente, sobe. Então, tudo adaptado no andar de cima. Dois lances de escada. Inacreditável! Como o engenheiro pensou uma proeza dessas? Não pensou. Não é porque... a inclusão está tão fora do radar dele, que entrou só como a ABNT. É norma técnica. Só que esqueceu que, para ir para cima, tem que subir. Se subir no braço... vai dar super certo.

Pesquisadora – Você acredita que apenas discutir o tema inclusão, sem ações práticas, é suficiente para preparar os futuros professores?

Professora 1 – Temos que parar para pensar. Penso que, às vezes, uma característica que tenho visto nas escolas e aqui na UNITAU também, é a escola trabalhar na urgência, "nas coxas", sem refletir. Faço porque sou obrigada, pronto.

Pesquisadora – Vai dar errado.

Professora 1 – Não tem como dar certo. E cumpre o papel. Tem 100% de chance de dar errado e dá. Então está tudo certo. E penso que é na insistência, é falando: a instituição tem que mudar isso. Porque tem que mudar isso. Os professores têm que ter hora para estudar.

Pesquisadora – E os outros professores, o que acham a respeito de parar para estudar, para refletir?

Professora 1 – Todos os professores têm que parar e refletir sobre isso. Mas eles falam? Sei lá, eles falam sobre isso? Sobre... Porque alguns não gostam. Não sei. Nos momentos da fala, todo mundo fala. Todo mundo concorda, todo mundo faz. No momento de lutar, ninguém luta. Temos que lutar. Está errado. Nossa remuneração, se é por hora errada na sala de aula, isso está errado.

Pesquisadora – Então 40 horas na sala de aula?

Professora 1 – Está errado. Temos que ter remuneração para preparar essas 40 horas.

Pesquisadora – E vocês não têm?

Professora 1 – Não, não.

Pesquisadora – Essa reformulação do currículo que você está fazendo, está fazendo no seu horário de vida?

Professora 1 – De casa, sim. É um absurdo. É um absurdo. Minha distribuição é diferente porque tenho uma carga horária pequena de horas de aula, porque sou diretora do núcleo de EAD. Então, lá tenho minhas 30 horas e as 28 lá.

Pesquisadora – Entendi.

Professora 1 – É isso. Então, assim, isso faz fábrica de "burrinho" porque não paramos para refletir. Que horas paramos para ler? Fazemos isso, mas de maneira muito aquém. Trabalhei no Instituto Federal. O Instituto Federal é assim. Contrato para 40 horas? Sim. Máximo permitido para sala de aula? Teto permitido para sala de aula? 16. Porque 16 em sala, você recebe mais 16 para preparo. Preparo, estudo. Então já dava 32. Essas outras 8 para reuniões semanais e participação em órgãos deliberativos. Todo mundo era obrigado. Trabalhava no NDE, coordenação de cursos. Tinha reunião toda semana. Pelo menos 4 horas de reunião por semana. Eram essas 8. A reunião já era pré-estabelecida. Era toda quarta-feira, 2 da tarde.

Pesquisadora – Você diria que isso só acontece por meio de luta?

Professora 1 – Claro!

Pesquisadora – E teria que fazer um regimento interno? Como poderia mudar isso?

Professora 1 – Do mesmo jeito que mudaram para isso. Porque não foi assim a vida inteira.

Pesquisadora – Ah, tinha?

Professora 1 – Sou nova aqui, mas para diminuir o quadro de professores. No Instituto Federal usávamos as tardes. Como não dávamos aula à tarde, isso acontecia de manhã e à noite. Estabelecíamos: Ah, vamos jantar tarde? Vamos, almoçamos e já ficamos aqui? Direto. E eu tinha projetos muito bacanas.

Pesquisadora – E você trabalhava no currículo lá também.

Professora 1 – A disciplina que ministro é. Era currículo, era metodologia do ensino de história, e a terceira disciplina era didática. Aí eu sentava... o currículo era onde fazíamos o casamento melhor, era uma disciplina oferecida no primeiro ano. E tinha um professor de sociologia, professor de história e eu, de filosofia. Pensávamos juntos. Quais textos seriam legais para trabalhar? Isso, isso e isso. Quando Apple fala de hegemonia, quem vai falar de hegemonia também? Quem fala desse currículo crítico? Ele vem de onde? Ele bebe de onde? Não tem como passar por cima de Bourdieu. Capital, então, de Bourdieu. Vamos lá, capital cultural. Vamos trazer para cá. Aí íamos... As aulas eram outras aulas, porque dávamos aula juntos. Quando não tentávamos sair com os alunos, porque não gostávamos de ficar em sala de aula. – Vamos para São Paulo? Vamos para São Paulo. – Quem aqui já foi para São Paulo? – Ninguém. Já parou quase em São Paulo. – Dá para ir de bicicleta? – Ninguém. – Então, vamos ver onde começou o nosso estado. Onde começou a nossa escola. Vamos para o Pátio do Colégio? No Pátio do Colégio. – Bom, aqui vemos assado... Esse prédio não é original. Essas

paredes são originais. – Isso e aquilo. A história. Aí vinha a sociologia. A sociedade paulistana começa aqui. E assim é. E aqui foi a primeira escola. O "rato estudiosos" funcionava assim. Aí era outra situação. Porque a pessoa enxergava. "Rato estudiosos". É isso aqui. Aí você via no museu que tinha por ali. – Vamos caminhando agora? – Então, vamos caminhando. – Olha só, aqui é um vale. O vale do Anhangabaú, aqui era um rio. Fizeram assim porque precisavam. No século tal, vira isso aqui, vira a nova cidade. Nunca mais se esquecerá disso. Fomos até a Praça da República. É Cândido de Campos. É outro colégio. São Paulo foi crescendo, criando seus centros em torno dos colégios. Explicávamos. Parávamos. Parávamos a aula. Em que horas conversávamos para onde íamos? Nessas horas de estudar. – Gente, peguei aqui um texto muito legal. Todo mundo lê francês? – Lê. – Então, este aqui está incrível. Vamos ler. Será que conseguimos? – Vamos estudar sobre, vamos discutir. – Será que conseguimos traduzir e enviar isso para os alunos? A equipe de TI. – Tem algum programa decente capaz de traduzir isso? – Ah, teria se fosse falado. – E se eu lesse? – Ah, lendo dá. – Então, vamos fazer? – Tem um estúdio? – Tem. – Posso usar? – Pode. – A pronúncia de quem é melhor? – Ah, do fulano está melhor. – Então, eu leio. Olha o nível do envolvimento. Aqui, todas as aulas são ministradas dentro da sala. Tem um laboratório. Tiro as crianças da sala porque sou "chata". Levei esses dias para o Museu do Mazzaropi. – Vamos conhecer. Somos "caipiras", temos que conhecer essa nossa coisa. Fomos. Elas adoraram. A moça abriu o museu na quinta à noite para nós. Vemos como há pessoas dedicadas. É só pedirmos. Há pessoas dedicadas de toda espécie. Abriu o museu, fez visita guiada, explicou tudo.

Pesquisadora – Como é composta a turma em termos de gênero? Há uma boa diversidade entre meninos e meninas?

Professora 1 – Não, só meninas. Fomos até lá, juntamos todo mundo aqui para distribuir os carros. Que legal. Fizemos tudo com carro próprio e fomos para lá. Depois voltamos para distribuir.

Pesquisadora – E elas gostaram?

Professora 1 – Adoraram. Sempre que saímos ou trazemos novidade para a sala de aula, penso que é um ganho. Conversar com o contexto em que a escola acontece.

Pesquisadora – Tudo isso é planejado?

Professora 1 – Sim, sim, planejado. Mas antes de ir, o que faço? Trabalho com elas no artigo científico sobre a visita a museus como metodologia de ensino de escola. – Legal. Chamo a professora, discutimos bastante este texto, chamo uma professora de uma escola regular que faça visitas: – Como vocês fazem? – O que vocês acham de ganho? – Como fazemos para ganhar? Por exemplo, trabalhando com ciclos investigativos. – Como...? Corrobora ou não

corrobora? Só atormenta? – Não, corrobora. – Em que medida? Fizemos a entrevista, fomos. Fomos, conhecemos como usuários, clientes, visitantes etc. Agora volto. Quero o relatório. Desse relatório tem que nascer uma sequência didática. Claro. Não é "rolê", não é balada. Não é Mutley. Se for para Mutley, terá que fazer o relatório do "rolê". – O que você acha que aprendeu? – O que você quis conversar com a BNCC?

Pesquisadora – Trazê-las para reflexão.

Professora 1 – O que a BNCC está falando que vocês viram lá? Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que são os ODSs da ONU, trago em todas as disciplinas. Isso tem a ver com uma pauta internacional. – Então, a ODS fala disso. Você a enxerga aqui? Fizemos um curso de extensão porque apresentamos sobre as ODSs. Porque, ODS... você chega na escola, ninguém sabe. E aí você vê por que estamos "rumando um travesseiro". Como você une isso? Faço muito disso. Brinquei agora com "rumando com travesseiro", pensando na religião urbana, que trago muita música na sala de aula. Gosto. Trago bastante. Ensino com música. – Como colocamos música para ensinar matemática? – Não é "um patinho foi passear...", não. Como o tempo da música, o ritmo da música vai fazer o aluno pensar melhor no desenvolvimento matemático, o lógico-matemático? Temos que pensar nisso, porque temos múltiplas habilidades, múltiplas inteligências para trabalhar.

Pesquisadora – Claro.

Professora 1 – Se eu faço sozinha, se a Luciana faz sozinha, outro faz sozinho, eles não enxergam "recheio nesse angu". Não entendem. É uma louca, tem combate, tem avaliação. – A professora fez um monte de coisa que não tem nada a ver. Porque não entende. – Analise a quadra. – Oi? – É texto. É linguagem. Quando você vai com o "Manezinho" lá na exposição no MASP, ele...

Pesquisadora – Ele não vai analisar a quadra? Ou é só colher? O que os grafites da cidade te falam? Ou não falam nada? Sei lá. Se você tiver intencionalidade... Fiz um trabalho em uma das disciplinas do doutorado que gostei muito. Era enxergar o currículo e como ele se desenvolvia em contextos não formais. Fomos a museus. Fui ao Centro Cultural, fui ao Itaú Cultural. No Itaú Cultural estava tendo uma exposição da Zuzu Angel. Fui lá e fiz o trabalho sobre isso, o que aprendi etc.

Professora 1 – No outro semestre, ele foi para fazer em contexto informal. Então, que não tivesse nada a ver. Falei: "Podia pegar uma balada! O professor da crise vai na balada. E vai. Agora você vai. A ideia é boa. Só você vai ter coragem. E vai, vai, vai." Fui. Passei o semestre indo e investigando. O que se entende é: as pessoas vão, e elas até enxergam que aprenderam alguma coisa. Mas a aprendizagem vai acontecer de acordo com a sua

intencionalidade. Conforme a formalidade do currículo diminui, a intencionalidade tem que aumentar, senão a aprendizagem não acontece. Tem que estar com muita vontade de aprender numa balada. Tem que estar morrendo de vontade de aprender. Embora, nas relações humanas, aprendamos muito. Tinha uma juíza que entrevistei bastante. Ela fala: "Venho toda terça-feira. Não posso perder o pé das relações humanas normais. Se eu ficar só dentro das minhas peças que tenho que analisar, não consigo analisar." Ela fala: "Não consigo analisar nas relações humanas. Não consigo mais fazer. Preciso vir toda terça-feira para não me perder." Ela fala: "Senão, me perco. Não consigo. Chegam as peças, e analiso só à luz da teoria. Envolvo-me nisso e fico só nisso. Então, preciso ver como as pessoas se relacionam." Fazia um relatório do que aprendi. Sem noção. Perguntava para as pessoas sobre casos. No meio da balada. A pessoa: "Nossa, que louca!" Mas ela falava que era um caso. Ela conversava normal. Surgia com esse assunto. "Não sei se você viu." "Claro que não. Você que viu." Contava para a pessoa, para o garçom do bar, para a pessoa que veio falar com ela. Ela queria saber como as pessoas pensavam. A intencionalidade dela, por ser muito alta, era muito importante para ela. O resto não muda. O resto não muda. Com essa intencionalidade... é isso. Temos que ter.

Senão, estamos fazendo isso. Estamos levando o aluno para uma balada. Quando vamos a qualquer lugar... O pai está crente que está enriquecendo culturalmente. Não está. Está

"enchendo o saco" do professor. Está comendo "traquinas" na viagem. É isso que fazíamos.

Nesse pacotinho sem fim. Sem fim. O cheiro desagradável. Tínhamos um circuito. Fomos para São Paulo muitas vezes. São Paulo era pertinho. E dava para fazer muitas coisas diferentes.

Sim. Uma vez pegamos o Mercadão... O que foi? Mercadão... Ah, sim! Mercadão Paulista,

Berrini. Outra vez, pegamos... esse caminho da educação. Saindo do pátio. Fomos para a República. Fomos andando. Passando o Shopping Light, aquelas coisas, o Teatro Municipal.

Quem precisava tinha autorização. Tínhamos 17 anos. Primeiro ano de faculdade. Sim.

Pegávamos as autorizações. Fomos várias vezes. Teve muitas coisas que quisemos levar. Vladimir Herzog. Chamou no Itaú Cultural também. Levamos a muitos lugares. Parávamos.

"Bom, estamos aqui. Que lugar é esse?" "Esse lugar foi criado assim, assim, assim, assim."

Pesquisadora – E todos esses professores também acompanhavam?

Professora 1 – Geralmente tínhamos os quatro. Porque montávamos os "rolês" juntos. Montávamos os currículos juntos. O "rolê" era o currículo. Era junto. Avaliávamos juntos. Era

tudo junto. Quando entrou a pandemia, falamos: "O que faremos? Não sabemos como os alunos estão e tal." Criamos um cineclube. Assistíamos filme toda semana juntos. Assistíamos primeiro. Depois passávamos para os alunos e discutíamos com os alunos.

Pesquisadora – Mas isso online?

Professora 1 – Online. Assistíamos vários filmes. Vários filmes. Ficamos sem dar aula. Mas não queríamos perder. O Instituto Federal suspendeu tudo. Por mais de um ano. Não, por um ano. Falamos: "Não. Não ficaremos um ano sem ver os alunos. Como eles estão?" Conhecíamos os alunos. Falamos: "Não. Criaremos atividades para eles terem um compromisso de entrar, de falar conosco."

Pesquisadora – E eles frequentavam?

Professora 1 – Vinha quem queria. Na primeira, vieram, acho que, quatro alunos. Na segunda, veio a sala inteira. E, na terceira, vieram os alunos que não tinham tido aula conosco ainda, mas que eram afins. Nas últimas, já estávamos com mais de cem pessoas nas conversas. Era toda quinta-feira. Dei para cada um. Conversávamos, conversávamos. Começamos a colocar música também. Tinha música, tinha o filme e um texto teórico. Dois textos teóricos. Não deixamos de estudar. Sim. "Se puder assistir, será muito bom, porque este texto é muito legal." Ajuda. Vai te ajudar muito. E só filme que já passou em Hollywood, que todo mundo já conhecia. Eles não conheciam, mas eram filmes muito conhecidos. Sim. Cinema Paradiso. Todo mundo conhece. Eles, nem tanto, mas passamos. Não eram cinemas assim... Porque não podemos "soltar". Um iraniano que leva cinco horas uma cena... Eles não voltariam. Não entenderiam. Então, temos que ir devagar. Começamos a... Eles pediam e sugeriam o filme. E corríamos atrás... Era legal também. Gostávamos. Quando eles escolhiam, teríamos que encontrar um texto que combinasse com o filme. Assistir... Que legal. Teve uma vez que fizeram algo... "O que é isso, companheiro?" Que texto... Nossa, super legal. Sobre a ditadura militar. Muitos textos. Consegui que Gabeira viesse participar na lista. Liguei para o Gabeira também. Ele falou... "Você sabe também?" "Então, está bem." Porque o papel que Pedro Cardoso faz é o Gabeira na vida real. Ele pode falar. Por que o filme não produzia tanta realidade? Nossa, os meninos adoravam. Falavam: "Vai ter surpresa?" "Não sei. Veremos. Depende de vocês."

Pesquisadora – Amei conversar com você. Foi muito legal. Penso que é isso, por enquanto. Se precisar de você de novo, posso entrar em contato?

Professora 1 – Ligue a hora que quiser.

Pesquisadora – Às vezes fico constrangida de incomodar.

Professora 1 – Imagina.

Pesquisadora – Às vezes paro para pensar: "Poxa, a professora veio mais cedo só para atender a um pedido meu, para participar dessa entrevista. Mas por que ela fez isso?"

Professora 1 – Porque um dia eu também estive nessa posição e precisei de muita ajuda, e todos me ajudaram.

Pesquisadora – Agradeço e, com certeza, no futuro estarei disposta a ajudar novos pesquisadores, sempre que for necessário.

ENTREVISTA PROFESSORA 1 - ENTREVISTA 2 - 23 DE MARÇO 2025

Pesquisadora – Você mencionou na entrevista anterior que "o limite do vínculo, quem me dá, são os alunos". Poderia compartilhar uma situação em que a construção de vínculos tenha impactado a aprendizagem e a permanência de um estudante no Ensino Superior, levando em consideração os limites estabelecidos pelos alunos, especialmente os com deficiência? E, na sua visão, como as instituições de ensino poderiam contribuir para tornar o ambiente universitário mais acolhedor e respeitoso às individualidades dos estudantes?

Professora 1 – Quando temos alunos com alguma necessidade especial, precisamos entender até quanto dessa necessidade, até quanto desse fator limitador que ele pode ter. Ele quer compartilhar e pensar. Isso é um jeito de respeitar o aluno. Quando digo que o limite desse vínculo, porque quem estabelece é o aluno, é porque ele tem a opção, ele tem essa possibilidade de escolher o quanto ele quer "abrir" da sua necessidade especial, o quanto ele quer compartilhar com você dificuldades ou não. Então, esse limite, quem precisa estabelecer é o aluno. Não posso procurar por laudo, procurar e tal, para eu "desenhar". Preciso que ele me deixe "aberto" o suficiente para que ele tenha confiança e perceba minha parceria para aprendizagem. E ele vai me dando esse tom de até quanto preciso adaptar, customizar, flexibilizar.

Pesquisadora – Na sua opinião, a ideia de que "não dá", "não consigo" ou "nunca vai dar" para incluir alunos com deficiência está mais relacionada à falta de formação dos professores ou a uma resistência em adaptar as práticas pedagógicas? Além disso, que recursos ou estratégias poderiam facilitar o trabalho do professor na inclusão desses alunos, e como você acha que essas barreiras afetam o desempenho e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior?

Professora 1 – Quando falo que “não dá”, “não consigo”, “nunca vai dar para incluir alunos com deficiência”, isso está relacionado, certamente, à falta de formação dos professores, à resistência, muitas vezes. Muitas vezes vem da consciência de que, nas graduações, não

passamos por processos reais de situações-problema. Não de "exerciciozinho", "atividadezinha": “como adaptaria?”. Na prática, é preciso ter a prática. O professor exige dele uma formação densa, robusta, consistente, capaz de buscar na teoria visitada durante o seu processo formativo — o "acaboclo" — usar ferramentas, buscar recursos que permitam ao professor adaptar seu currículo.

A resistência a adaptar currículo, muitas vezes, é porque ele não sabe adaptar currículo, porque, muitas vezes, ele passa por uma formação frágil, superficial. E isso é um problema, é problemático, é muito sério.

A formação inicial se mostra frágil, fraca, e a formação continuada deveria contemplar essas situações. Mas o que vemos hoje, na prática, são formações continuadas oferecidas por especialistas que, em seus gabinetes, em seus escritórios, pensam uma realidade que julgam real.

A formação continuada tem que nascer do grupo de professores, naquele ecossistema em que ele está inserido, naquele contexto de aprendizagem específico, certo? Preciso pensar uma formação de professores que atenda ao que desse grupo demanda. Qual é a real demanda desse grupo específico de professores? Aquele da escola X, da escola Y.

Aqueles professores que dão aula para o Richarlyson, aquele menino. Gosto de falar: Richarlyson! O que é esse menino aí, ó? Está na realidade, ali na sala de aula, que se senta aqui, ó, nesta primeira fileira ao lado da porta, que tem idade e se manifesta na minha aula, na aula da fulana, na aula da sicrana.

A coordenação da escola, a orientação educacional também percebeu, já conversou com os pais... Então, a formação continuada precisa atender a essa especificidade. Assim, quando tivermos esse nível de formação continuada, poderemos dizer se o professor é resistente. Mas, hoje em dia, não é o que acontece. A formação continuada, no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, fala no geral sobre uma ideia, uma pessoa que nem sabe quem é meu aluno, nem sabe qual é a realidade que vivo como professora.

Pesquisadora – Você pontuou que “vencemos desafios se conhecermos o desafio”, e isso parece refletir uma visão importante sobre a inclusão de alunos com deficiência. Quais são, na sua opinião, os principais desafios enfrentados pelos professores ao ensinar estudantes com deficiência no Ensino Superior, e como você percebe a relação desses professores com a inclusão? Existe resistência em adaptar as práticas pedagógicas? Além disso, que recursos ou estratégias poderiam facilitar esse trabalho, e como as barreiras encontradas afetam o desempenho e a permanência desses estudantes?

Professora 1 – Quando digo que se criam "cânions" entre a minha possibilidade pedagógica e o desafio de educar aqueles alunos com necessidades especiais, o que estou falando está justamente relacionado à outra questão que acabei de responder. Estou falando sobre olhar de frente, olhar que, sim, não tenho outro recurso, tenho que "andar e correr atrás". Tenho que enxergar e falar: olha, tive... vou te dar um exemplo prático. Tive uma aluna surda. Tenho que olhar de frente. A aluna está na sala, e não posso me justificar ou me esconder atrás: "não sou especialista em educação especial". Não posso fazer isso. Tenho que acreditar que sou uma professora de formação consistente, formação sólida. Tenho que olhar para a minha formação e falar: "o que está faltando? Está faltando para conseguir educar essa menina?" E, buscar recursos, buscar possibilidades. Agora, se tivermos uma formação continuada, como estou dizendo, que olhe para essa realidade, consiga fazer esse "balé" entre teoria e prática, aí sim, terei informações que me ajudem como professora, certo?

A formação, precisa acontecer de forma comprometida, real, politicamente engajada, e o professor precisa olhar para isso; para essa realidade de inclusão como algo que ele não pode optar por fazer ou não: "Ah, eu não sei... não sou especialista nessa área." Não! Você não é especialista nessa área, sua sala é cheia de gente diferente! Ele tem cabelo diferente, tem necessidade diferente, tem padrão de comportamento diferente. Cada aluno terá, dentro dessa sala, suas necessidades diferentes. E é responsabilidade do professor buscar que todos aprendam. Isso está ligado ao compromisso do professor com a aprendizagem, com o processo de ensino. Todos os alunos.

Pesquisadora – Você mencionou que "a sociedade é problemática, com pessoas de diferentes origens, condições e características", e que essa diversidade se reflete também na escola. Como o curso de Pedagogia da UNITAU tem trabalhado para preparar os futuros professores para lidar com essa diversidade? Quais são os desafios enfrentados pelos docentes ao abordar questões de inclusão e diversidade na formação pedagógica? Você acredita que a formação atual prepara os futuros professores para reconhecer e acolher as diferenças de forma efetiva? O que poderia ser melhorado nesse processo? E, por fim, como podemos fortalecer a visão crítica dos futuros professores sobre as desigualdades sociais e educacionais?

Professora 1 – O aluno não consegue aprender. Ele começa a enxergar que aquilo que almejou, aquilo que sonhou, aquela expectativa, não é algo para ele. Consegue perceber que não "dá conta", que as pessoas não se importam e que as pessoas estão fazendo ações que ele não consegue acompanhar. Isso — perceber isso uma vez, duas vezes, nove vezes — é uma coisa. Perceber isso cotidianamente é outra. E ele vai percebendo que está fora daquele grupo a quem se destina a educação superior. Então, isso é, sim, um fator que faz com que os alunos

percebam que não pertencem àquela possibilidade de aprendizagem, à sua permanência no nível superior, sem dúvida.

Pesquisadora – Você mencionou que a formação contínua é essencial para tratar da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da UNITAU e que não deve ser algo pontual. Quais elementos você considera fundamentais para essa formação contínua e como ela pode ser integrada de forma efetiva no currículo, sem cair na ideia de ações pontuais? Além disso, o que significa, na sua opinião, "abordar todo mundo" dentro do contexto da formação pedagógica, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência? Como você vê a implementação dessas mudanças no currículo da formação pedagógica? Acredita que ainda há resistência a essas mudanças e, em caso afirmativo, como poderíamos superá-la? E, por fim, quais seriam as consequências de não implementar de maneira abrangente a formação inclusiva nos cursos de Pedagogia e como isso impactaria os futuros educadores e suas práticas em sala de aula?

Professora 1 – No Ensino Superior, a dificuldade que encontro é não ter um horário, não ter um espaço contínuo para troca de experiências com meus pares, com meus colegas. Porque, na troca de experiência com meus pares, com meus colegas de trabalho, conseguirei identificar as questões dos meus alunos que precisam de uma atenção diferenciada. As instituições, as universidades, as faculdades, os institutos, eles têm que ter clareza de que o momento de preparação, o momento de planejamento, o momento de estudo do professor não pode se dar duas vezes no ano. Tem que acontecer cotidianamente.

Precisamos ter espaço de hora de trabalho, de planejamento, de olhar o que tem dado certo, o que não tem dado certo. Conosco e com os colegas, identificar que o problema que um professor tem, o outro também tem e o terceiro teve menor, porque conseguiu buscar outros recursos. Nesse diálogo, nessa troca entre os professores, conseguimos oferecer uma educação de qualidade, de cuidado. Que seja um recurso de atividade social.

Mas o maior desafio é não conseguir ter hora de planejamento coletivo, hora de planejamento, hora de tudo isso, hora de preparação coletiva. Não temos, no nível superior, hora de diálogo. Esse diálogo não acontece entre os professores. O fato de não acontecer nos coloca sozinhos, cada um com sua formação específica, frágil em alguma escala. Não conseguimos trocar experiência com os colegas, e isso é um problema. Isso é um problema que permite, que facilita, que ajuda o professor a enxergar o desafio da inclusão como algo que não lhe pertence, porque ele sabe... ele sabe que não tem informação para isso. Ele reconhece e se esconde atrás desse reconhecimento.

ENTREVISTA PROFESSORA 2 - ENTREVISTA 1 - 28 DE NOVEMBRO DE 2024

Pesquisadora - Boa noite, Professora. Em primeiro lugar, preciso que você assine por favor o TCLE, que é o termo de consentimento. Meu trabalho foi, na realidade, um pedido da reitoria da UNITAU, com o intuito de verificar como está esse processo de inclusão nos cursos de licenciatura. De antemão, nos cursos de licenciatura: como está acontecendo? Vou fazer na Pedagogia e tem mais pessoas que farão em Letras, em História, e a reitoria quer saber como está acontecendo esse processo de inclusão.

Professora 2 - Diga-me em quais interfaces. Podemos pensar na interface ensino-aprendizagem na sala de aula; podemos pensar na sensibilidade do prédio físico.

Pesquisadora - Tem tudo isso. O objetivo do meu trabalho é identificar as significações dos professores acerca da inclusão escolar, buscando movimentos de transformação no Ensino Superior. Precisamos identificar as barreiras que vocês encontram, tanto na questão de acessibilidade dos prédios, as percepções sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência na universidade, os desafios ou benefícios que você enxerga na inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário, entre outras questões referentes aos processos de inclusão, por exemplo, planejamentos, estudos, formações.

Professora 2 - Para falar especificamente dos processos de inclusão? Não? De modo geral, conversamos sobre isso e numa perspectiva de inclusão, como ela precisa ser vista. Não pensando se esse ou aquele tem uma deficiência, esse não tem deficiência tal, mas o que penso de inclusão é que preciso pensar em inclusão desde o aluno que não apresenta nenhuma deficiência, mas ele também precisa passar por essa situação.

Pesquisadora - Fiz algumas questões só para me centralizar aqui. Mas será um bate-papo onde dialogaremos para entender as movimentações aqui na Pedagogia. A primeira pergunta que gostaria de fazer seria: por que você resolveu trabalhar no Ensino Superior?

Professora 2 - Venho há 40 anos trabalhando com educação. Minha opção de profissão de vida, de escolha, já foi a educação, desde que fiz escola normal, porque fiz escola normal na década de 70, quando o Estadão, que é um devolvido, estava no auge da escola, e frequentei essa escola que era chamada Escola Normal. Fazíamos quatro anos de escola normal, formávamos professora e depois tínhamos que fazer um ano de especialização em pré-escola. Fiz, só que daí no Idesa, o Monteiro Lobato não tinha essa especialização. Minha carreira acadêmica começou, na verdade, a de profissão já aos 19 anos. Exerci a docência aos 19 anos. A primeira sala de aula foi uma sala de aula no bairro municipal do Parque Ipanema. Chamava a segunda escola municipal isolada do bairro do Barranco. É aquele bairro, lá é o Barranco. Era

uma igrejinha no meio da rua que chamava Igreja São Roque, e essa igreja foi onde comecei a lecionar, com as crianças de primeira série do ensino fundamental, que hoje seriam anos iniciais. Nesse período, comecei a lecionar, então, um trabalho com alfabetização com as crianças. Era uma sala bem mista, não era sala multisseriada, que sei que a prefeitura tinha e visitei muitas vezes salas multisseriadas, mas essa não, era uma mescla de crianças que tinham 8, 9, 10 anos; era tudo junto e misturado.

Pesquisadora - Mas como professora mesmo, não como estagiária, porque teve uma época em que fui estagiária?

Professora 2 - Não, como já... Aquela época não tinha isso. Passávamos pelo estágio supervisionado, primeiro passávamos na escola normal, toda a prática de ensino já era uma disciplina. Então já tínhamos que colocar em prática as questões que eram trabalhadas, mas em aulas práticas.

Pesquisadora - Sim.

Pesquisadora - E quando fiz a Pedagogia... Não... Na escola normal também passei, mas foi um período em que passei na escola Jardim das Nações para fazer o estágio, mas não tínhamos essa contratação como tem hoje de estagiário. Éramos estagiárias, era estagiário mesmo, só para título de estágio curricular. Não tinha contratação como agora as meninas trabalham, mas no ensino privado não tínhamos isso.

Quando assumi essa primeira escola, já assumi como professora mesmo. Foi um período bem... Era uma escola bem precária, dava aula na sacristia da igreja. Era, imagina o chão todo daqueles tijolos, todos meio "carcomidos", irregulares, aquelas carteirinhas de pé de ferro. E depois construíram, aqui tinha a igreja e a sacristia, e do lado construíram um salão com aquelas telhas Brasilit que era um "inferno" quente. No calor eu ficava banhada de suor porque sentava ao lado das crianças para trabalhar, para ouvi-las, para acompanhar. E era muito calor, sem contar que, imagina isso lá, em 79, me formei em 78, o bairro parte do Panema como era nessa década de 70. Dava aula nessa escola, e dava para ver aquela escola, acho que é Félix Guisard, lá longe da cerca, e as mães falavam: "Mas como a senhora tem coragem de vir dar aula nessa escola? A senhora é tão novinha?"

Pesquisadora - Sim.

Professora 2 - E os rapazes ficavam puxando fumo, fumando maconha embaixo da árvore, uma distância que não era tão longe da escola, um pouco. Mas eu falava: "Tive que escolher uma escola, então escolhi essa", nem sabia onde ficava. Depois dessa escola, fui para uma escola também ainda isolada, que era na igreja de São Sebastião. Antes tinha muita classe funcionando em igrejas isoladas.

Pesquisadora - Estiva?

Professora 2 - Sim, Parque Ipanema ainda, só que mudou um pouco do local onde estava para outra.

Pesquisadora - Continuava sendo na igreja?

Professora 2 - Continuava sendo na igreja. Essa era a igreja de São Roque, a outra era a igreja de São Sebastião. Quando assumi a primeira classe, que foi a de São Roque, naquela época as merendas não passavam ainda na escola, então as crianças não tinham merenda. Hoje é servido por uma firma terceirizada. Eram crianças bem pobres, bem pobres mesmo. Muitas vezes a mãe falava: "Hoje o Zé Carlos saiu, não tinha nenhum gole de café para tomar." Fiz o quê? Juntei um monte de roupa, fiz um bazar de pechincha, comprei caldeirão, pratos, talheres, copos e comecei a levar. Peguei emprestado um fogão da comunidade e comecei a levar macarrão, óleo, e eles traziam, às vezes tinha uma couve no quintal, então eles traziam e faziam sopa. Comecei a ter o auxílio de uma merendeira, que é minha, inclusive minha comadre. Batizei o filho dela, que foi até... passou pela professora Roseli, que era educação especial, professora Roseli Albino, o Luiz Cláudio. O Luiz Cláudio tinha paralisia cerebral do tipo atetose, acho que era isso. Ele teve, assim, no nascimento, um prejuízo na parte física. O cognitivo funcionava bem, acho que ele foi alfabetizado. E comecei a ter o auxílio da mãe do Luiz Cláudio. E ela se tornou depois minha amiga, minha comadre, hoje em dia. Ela começou a fazer a sopa com as crianças. Depois começou a ver a merenda com a perua, "a embaçada". Foi um período bem difícil. Tudo que fazia na escola, fazia do meu próprio bolso. Tirava, por exemplo, festinha. Mandava fazer bolo para as crianças. Levava Tang mesmo. Era uma festa para eles, porque não tinham quase nada. Nesse período também tive alunos que tinham epilepsia.

Mas eu nem... não tinha nenhum preparo para trabalhar com aquilo. "Acudia". E muitas vezes era porque estava sem medicamento. A mãe depois falava: "Ah, ele está sem medicamento." Por isso que tinha as crises, eu tinha que "acudir". Enfim. Esse foi o começo. Foi meu "batismo", foi essa escola bem precária. A supervisora. Eu tinha que alfabetizar as crianças. Usava cartilha naquela época. Cartilha da MIMI. Era "um inferno" aquela cartilha também. Horrorosa. Não gostava. Fui alfabetizada na Caminho Suave. Na Caminho Suave. Mas depois de anos, fui conhecer outras propostas. Fui estudar Ferreiro, Teberoski e toda essa turma. A coisa foi mudando.

Mas nessa época tínhamos, no departamento, não era secretaria. Secretaria é bem mais recente. Era o Departamento de Educação e Cultura. E tínhamos que buscar o material com eles, que se chamava Conjunto Instrucional. Já pelo nome vemos. Tínhamos que pegar os

conjuntos e dar conta. Daqueles conjuntos e nem importava se a criança estava "em um beijo", se não estava, se estava conseguindo atingir aquilo que precisava. Vejo que essa inclusão não acontecia.

Assim, acontecia, quer dizer, eu procurava, dentro da minha pouca bagagem, atender a todos, "acudir". Mas muito inexperiente ainda. Porque nos tornamos professores na prática. Depois fui para essa escola São Sebastião. Tinha uma senhora que me ajudava, que já faleceu, Dona Marta. Lá fiquei até que inaugurou a primeira creche ali no bairro, que foi a creche Ipanema.

Pesquisadora - Que é até hoje, aquela que é no meio lá.

Professora 2 - Sim, até hoje tem essa creche lá. Lá, na época que trabalhávamos na creche, eu tinha 36 alunos de pré. De pré, não pré, que é a denominação hoje. De quatro a cinco, era de seis anos.

Pesquisadora - Será o primeiro ano hoje.

Professora 2 - As crianças faziam "prezinho", com seis anos. E sempre lecionei muito para o pré, para a escola, porque gostava do processo de alfabetização. Lecionei na creche por mais um tempo. Depois mudei, fui para mais perto, acho que foi onde dei aula no Cabos Soldados, que tinha uma classe também isolada. Não tínhamos essas classes como tem hoje de creche. Depois no Alto São Pedro, onde fui trabalhar, aí sim, tinha várias classes. No período da manhã as crianças tinham o que chamávamos de classe atividade. E à tarde eu trabalhava como recreacionista, dando um reforço em termos do lúdico com aquilo que eles aprendiam de manhã.

Fui alfabetizadora há muitos anos. Ensinei muitas crianças a ler e escrever. E até hoje trabalho com alfabetização. Trabalho com o Pibid e tudo.

Penso que já tinha esse pensar na inclusão de "acudir" a todas essas crianças. Então, procurava. Sempre olhei para essas crianças e falava: nossa, vocês já têm vidas tão difíceis e precisamos de alguma forma auxiliar para que... E tinha muitas histórias complicadas. Ao lado dessa escola morava um rapaz que era ladrão. Nunca mexeu com a escola, nunca. E os pais eram pessoas boníssimas, mas ele respeitava a escola, mas eu sabia que eles tinham isso. E, tive situações: a vaca entrar dentro da escola, um garoto que fumou e depois queria pular dentro do poço. Tinha um poço.

Dentro desse salão, onde depois tinha as carteiras, tinha um poço. E, na verdade, antes de ter uma merendeira, uma servente, que é essa que é minha comadre, eu mesma lavava o banheiro. A comunidade usava no final de semana - às vezes tinha cocô grudado no chão, limpava... Eu levava sabão em pó, levava tudo, lavava, limpava para meus alunos poderem usar.

Isso foi meu começo. Depois que saí de lá, continuei trabalhando... Só teve um ano em que trabalhei com Jardim. Os demais todos, ou foi a primeira série, ou a primeira escola, a primeira foi no começo. Quando estava no Cabos e Soldados, lecionei no Anchieta também, que tinha classes lá. No Anchieta tinha uma história interessante, porque passamos por um "maldito vestibulinho" que tinha aqui em Taubaté, não sei se você lembra dessa história?

Pesquisadora - Não.

Professora 2 - Mas é algo bem de acordo com a Constituição, com o direito à educação. A criança tinha que prestar um vestibulinho para entrar na primeira série. "Fim do mundo", que hoje é o primeiro ano. E o que acontecia? Nessa época também. O que acontecia? Mães colocavam na escola privada para serem alfabetizadas. Mas nós não podíamos, éramos impedidas de alfabetizar as crianças. Pode não acreditar, mas essa é uma história que vivi. **Pesquisadora** - Embora hoje na educação infantil também... passamos por bastante dificuldade de como fazer na educação infantil, mesmo após a BNCC.

Professora 2 - Sim, mas hoje encaramos o processo de alfabetização de outra maneira. Vejo assim, um processo bem abrangente no sentido de a escola ter que trabalhar com alfabetização e letramento. Esse letramento já começa desde as leituras para os bebês dentro da barriga da mãe.

Pesquisadora - Sim, com certeza.

Professora 2 - É uma outra visão completamente diferente daquela de quando trabalhei com alfabetização, que inclusive a leitura entrava.

Pesquisadora - Mas você trabalha na alfabetização antes desse vestibulinho para depois fazer o vestibulinho?

Professora 2 - O que eu fazia. Na prefeitura só podíamos ensinar as vogais e números até 9, porque se passasse para 10, achavam que não, essa mentalidade. Era todo aquele período, aí sim, com pré-requisito no sentido de um período de prontidão. Considerava-se que a criança tinha que desenvolver as habilidades de coordenação motora, visomotora, para poder ser alfabetizada. Dali, aqueles exercícios de coordenação, de pontilhados, de vai e vem, de sobe e desce, que hoje sabemos que aquilo era como se oferecesse para alguém cortar grama e desse um liquidificador para a criança. Ou seja, para a pessoa, ela vai cortar grama, mas usará esse instrumento.

Depois dos estudos da Ferreiro lá na década de 70, ela já pesquisava, Teberosky, em 74, 75, já "caiu por terra" tudo isso, de que a criança precisava ter todo esse treino meramente motor para aprender a ler e escrever. E já sabemos que modifica radicalmente as práticas. Nesse

período do vestibulinho, o que acontecia? As mães que podiam pagavam a escola particular, as crianças eram alfabetizadas, e elas concorriam com aquelas que não podiam ser alfabetizadas.

Pesquisadora - Na escola particular podia ser alfabetizada?

Professora 2 - Quando passei por esse processo, escondia a cartilha e, na época, era o que tinha para alfabetizar e alfabetizava escondida. Quase perdi o emprego por isso, porque uma colega que viu me denunciou no departamento. "Não podemos alfabetizar, mas ela está fazendo isso." Quando a supervisora vinha, mostrava aquele caderno lindo, todo maravilhoso, de pontilhados, e quando ela ia embora eu pegava a cartilha. Porque achava injusto. Se minhas crianças tinham condição de aprender tanto quanto as outras, e considero que todos nós somos inteligentes, por que não as alfabetizar? Já que era essa a exigência, que elas fossem melhores, porque teriam que ler, escrever. Muito bem. Foi isso. Depois saí, estava ao mesmo tempo na sala de pré e na sala de jardim, trabalhei muitos anos com recreação no Alto São Pedro, manhã alfabetizando e tarde fazendo papel de recepcionista, trabalhando esses conteúdos que eram trabalhados de manhã, mas no lúdico, na ludicidade.

Quando estava no Cabo e Soldados, fui convidada a assumir a direção de creche. Na verdade, não queria, porque sempre amei muito a sala de aula. Mas fui. Foi um aprendizado muito grande a gestão, até hoje considero que foi muito válido, porque consegui ver outro lado que era o lado do gestor, não do professor, me colocar como, e como gestora ter que trabalhar com funcionários, com alunos, com os pais, comunidade e professores. Quando entrei, lembro bem das palavras da professora que estava saindo, que é a diretora, que "comprou uma briga com a comunidade", e ela me disse: "Essa comunidade, se você se sentar, ela vai deitar." Como quem diz, não faria nada. E consegui, junto com a comunidade, fazer um trabalho muito bom. Troquei o piso da creche junto com essa comunidade, colocamos piso de melhor qualidade, era todo de cimento, meio "carcomido", pintamos a creche com tinta muito boa, porque as tintas que vinham da prefeitura não cobriam nada, colocamos ventilador em todas as salas de aula, cortinas, compramos bebedouro, comprei parquinho até para as crianças, encomendei parquinho aqui perto da rodoviária, foi colocado lá com o apoio da comunidade. Comprei cortador de grama para não ter que ficar esperando, final de ano fazíamos aquele almoço maravilhoso para as crianças, festa junina íamos buscar as prendas em Aparecida e trazia, foi um trabalho bem gratificante. Quando saí de lá, a creche era impecável de limpa, limpa com ambiente, mandei arrancar todos os hibiscos da frente que cobria, arrumei uns canos assim, plantamos flores e "gramei" toda a frente da creche, então olhava e era aquele verde com os vasos com flores, plantamos quaresmeira na frente da creche para as mães terem uma sombra,

hoje não sei como está porque depois saí, é uma celeste que é a linha de independência e assim foi o trabalho.

Consegui junto com aquele grupo de professores. Tinha alguns professores que eram mais fáceis de trabalhar e outros nem tanto, mas todos muito responsáveis com o compromisso do trabalho com a criança, sem dúvida. Tinha três funcionários também muito boas, mas eu estava lá com os "guinchos na mão" lavando o pátio, outro dia estava ajudando a picar o legume na cozinha e assim foi a gestão, sempre nessa partilha, buscando um melhor ambiente para as crianças, um trabalho junto ao corpo docente para que elas também buscassem fazer inclusão com essas crianças.

O respeito com essas crianças, o respeito com as mães, a forma de atender essas mães. Inclusive tive uma professora, hoje me respeita muito, me considera, mas quando entrei lá, ela falou: "Isso aqui está virando bagunça." Falei: "Olha, podemos conversar sobre isso", depois chamei na minha sala, ela falou: "Olha, vem cá, quero conversar sobre um projeto com você, mas sozinha." Falei: "Olha, se você considera que trabalhar no coletivo é bagunça, serei 'bagunceira', porque não trabalharei sozinha, trabalharei junto com essa comunidade."

Pesquisadora - Por que ela não gostava de trabalhar com a comunidade?

Professora 2 - Não, porque ela tinha um pavio muito curto, era bem "bicuda". Professora inteligente, sem dúvida, os alunos trabalhavam bem, mas não tinha a menor paciência para trabalhar com os pais. Aí era conflito, tinha coisas que preferia conversar com os pais do que deixar para essa professora.

Depois de três anos e meio nessa função, a professora Mércia, que na época era diretora do departamento e nossa vice-prefeita, visitou a creche. Ficou encantada com a creche, me chamaram para trabalhar na supervisão. Fiquei um tempo na supervisão de ensino fundamental e médio, depois fui fazer a coordenação da EJA. Fiquei dois anos trabalhando com a educação de jovens e adultos, mas como coordenadora, não como professora.

Coordenava um grupo de 36 professoras, que eram 36 classes que tínhamos. Hoje, em Taubaté, se chegar nova, é muito, acho que menos, é menos que isso, mas na época tínhamos 36 classes espalhadas pelo município, muitos bairros. Fui visitar Monjolinho, Pouso Frio, Caeiras, por todos esses lugares andei, seja na supervisão de ensino ou na coordenação da educação infantil, visitando professores e orientando, trabalhando muito com a formação de professores.

Tínhamos uma dificuldade muito grande por questões de administração municipal, porque acredito que na educação as pessoas olham muito a quantidade como signo de qualidade. Não podíamos tirar o professor e destinar, por exemplo: "olha, uma semana - faremos o

planejamento, trabalharemos com formação, e esses professores não terão aula." Não, era sempre que tinha que ter aula, não podia perder. O que fazíamos? Eu mesma, quando estava na coordenação do infantil, tinha que tirar um professor que estava no maternal 1, levava para fazer formação, mas o professor que estava no jardim assumia as duas classes, a dele e a do outro. Isso é ruim, sobrecarrega o professor.

Vivi muitos momentos assim também nessa trajetória, de ver coisas que, por exemplo, quando assumi a EJA, eles não conheciam a proposta curricular da EJA, que tinha saído em 1998, que foi a Vera Mazagão Ribeiro, a coordenadora lá da Ação Educativa, que é uma ONG, e assim como tínhamos o parâmetro, o referencial curricular para a educação infantil, os parâmetros curriculares do primeiro ciclo, segundo ciclo, tínhamos também uma proposta para a EJA e elas não conheciam.

Assumi em 99, a proposta foi elaborada em 98, então uma das primeiras providências que tomei como coordenadora foi solicitar. O MEC não tinha como enviar, porque eu queria pelo menos "uma tacada", Professor. Solicitei uma verba. Por incrível que pareça, embora tenhamos uma EJA com equivalência de estudos de primeira a quarta série, ela não pertencia, não recebia as verbas. Agora é Fundeb, mas ela não entrava nesse "computador". O que acontecia?

Tinha que solicitar à prefeitura que me fornecesse essa verba para fazer na gráfica a reprodução da proposta. Consegui, mas na época. Fui a quatro congressos em Brasília para apresentar, inclusive, com um grupo de coordenadores, trabalho da EJA, mas queria um material que chamava "viver e aprender", queria um para cada aluno, e o prefeito negou. Consegui, acho que foi um kit para cada professor, e a EJA sempre teve muita demanda com materiais, porque durante muito tempo, muitos materiais que eram usados na educação básica, nos anos iniciais, eram transferidos para a EJA. Só que a EJA é outro público, é um público que tem uma cognição diferente. Consegui isso, consegui, porque não tinha nenhum espaço para reunião para as professoras.

Solicitei à Dona Mércia, que era nossa diretora do Departamento de Educação e Cultura: "Professora, preciso de um espaço, pelo menos uma vez por mês, para acompanhar as professoras, para conversar com as professoras." Consegui que uma vez por mês tivéssemos essa reunião com o pessoal da EJA.

Uma outra providência que tomei para trabalhar com a EJA foi começar um processo de formação com eles, formação de professores. A professora Miriam Boal, que foi diretora da Pedagogia, a professora Maria Tereza, e na época, o professor Prado, que depois veio a ser diretor, ele era da área de geografia. Como na proposta, tínhamos estudos da Sociedade e

Natureza, que conjugava ciências, história e geografia, chamei esses três profissionais, consegui a verba para pagar os profissionais e começamos ali um trabalho com a EJA. Um outro trabalho grande também, fiz junto com a professora Odila, que é minha amicíssima, até hoje somos amigas, e ela trabalhou aqui na UNITAU, você deve saber disso, só que quando assumi a EJA, a professora Marlene estava na coordenação, e ela sempre dizia: "quando eu sair você vai assumir a coordenação", "não vou", mas quando ela saiu fui para a coordenação, foi chamada a coordenação da EJA.

Ela saiu no finalzinho de 99, e já em outubro, com uma formatura marcada para início de dezembro, eu ia pegar só aquela "passagem no final". Quando fui ver a documentação da EJA, ela estava ainda saindo a certificação pela 5692 e 71, só que tínhamos a promulgação da LDB em 96. Não tinha como certificar, aí tive que fazer uma declaração, e depois fazer toda uma pesquisa junto com a professora Odila.

Fizemos toda uma alteração regimental da EJA transformando-a para o que as novas diretrizes, que já tinha ido para Brasília e participado com o professor Jamil Cury, que participou um tempo da COEJA, que era um grupo que cuidava das políticas voltadas à EJA, e tínhamos um documento, uma resolução de julho, acho, de 2000, que tratava das modificações com relação à educação de jovens e adultos. Não foi uma mudança meramente terminológica de "supletivo" para a educação de jovens e adultos, mas sim uma mudança paradigmática, no sentido de mudança de valores, daquilo que precisava ser em termos de qualificação dos professores.

Temos professores preparados para educação infantil, fundamental, por que eles não devem ser qualificados para a EJA? Sabemos que tinha muito trabalho voluntário com a EJA, nada contra o trabalho voluntário, só que se é uma modalidade educativa, tem que atender aos parâmetros de uma educação de jovens e adultos. O que aconteceu? Quando fizemos essa alteração regimental, dadas todas as diretrizes que saíram, transformamos aquilo que era muito "engessado": o aluno entrava na primeira série, era só até a quarta. Às vezes ele tinha reprovação da primeira para a segunda. Um público que já não conseguiu frequentar a escola na idade própria, abandonou a escola, ou para ajudar no sustento da família, ou por reprovações contínuas, e evadiu a escola, ele volta para a EJA e passa por um processo de engessamento de reprovação.

O que fizemos? Isso está tudo dentro do regimento, hoje não sei se o regimento alterou e não é mais o único, mas tínhamos toda a normalização disso dentro da alteração regimental, de mudar.

Fizemos o seguinte: colocamos agrupamento inicial e agrupamento em continuidade. Por quê? Se o João viesse da Paraíba, perdesse os documentos. "Ah, mas fiz, iniciei minha escola lá, e não tenho mais documento, não tenho nada." A professora fazia uma avaliação diagnóstica e via: "olha, ele está ainda no processo inicial", ou "ele já pode dar continuidade a esse processo". Claro, tudo isso documentado, com objetivos, com plano de ensino, tudo de acordo, e ele já poderia dar prosseguimento aos estudos. Aquilo desengessava uma EJA que estava ainda muito "engessada" em termos dessa passagem de um ano para outro.

Com isso, alteramos. As professoras falavam: “Ah, mas seria melhor se tivesse todos os alunos de primeira, no nível de primeira.” Isso é impossível, porque não tem uma sala que seja homogênea. A heterogeneidade é inerente à condição humana. Então, sempre terão alunos que estão mais avançados em determinados conhecimentos, outros que menos. O que precisamos é trabalhar com essa diversidade.

Nessa época, participei do programa Parâmetros em Ação, que foi um programa do governo federal, para que se conhecesse melhor e estudasse os parâmetros em ação, inclusive o professor Prado participou, Odila também, eu também, e era formado por polos, então participávamos do polo de Aparecida. Íamos quinzenalmente para Aparecida participar das reuniões e discutir, ver tudo que tínhamos que planejar, nos organizar, para o trabalho. Não era só a EJA, era também os anos iniciais.

Quando comecei a proposta do PCN em Ação, foi em São José, com o grupo da coordenadoria de São José. Comecei a participar porque a diretora do departamento falou: "você vai acompanhar então os parâmetros curriculares em ação e o estudo da EJA". Lá comecei, e um pessoal excelente em São José, muito estudioso da coordenadoria, hoje não sei quem está lá, mas eles estudavam muito, eram muito empenhados. Começamos a ter um núcleo em São José, onde eu ia com as meninas, saíamos do departamento. Eu já tinha entrado para a educação infantil. Comecei a acompanhar os PCNs, mas também voltada para a EJA, depois para a educação infantil. Nossa coordenadora era a professora Célia Prudêncio, que era a revisora de todo o material do Profa. Não sei se ouviu falar, e acabei coordenando esse trabalho do Profa com quatro classes. Tinha uma equipe que chamávamos de orientadores pedagógicos, no sentido pleno da orientação educacional. O que acontecia? Montamos quatro classes no Santa Luzia.

Pesquisadora - Fiz o Profa lá no Santa Luzia. Você fez?

Professora 2 - Provavelmente foi comigo, com a Marilice, com a Roseli. Foi numa época depois, acho, posterior.

-

Pesquisadora - Foi com a Roseli, como eu chamava, Roseli Abud.

Professora 2 - Montamos essas classes para o pessoal começar a ter a formação do Profa. Fui formada em São José pela Célia Prudêncio, e depois vim junto com a equipe que também participava lá. Viemos fazer a formação aqui. Inclusive comprei a televisão, porque não tinha recursos, aquela televisão que tem vídeo. Paguei prestação, comprei, para poder selecionar.

Então, vejo que inclusão é também quando você desenvolve todo esse trabalho, para que a aprendizagem aconteça, para que os alunos tenham, para que isso reverbere em sala de aula, a própria formação de professores. Quantos professores me encontram até hoje? "Nossa, que tempo bom que foi aquele, quanto aprendi!" Conseguimos, nesse período, quatro salas "notadas". Falei: "Ah, bom, agora já está engrenando."

Mesmo assim, como coordenadora da educação infantil, fiquei três anos e meio coordenando a educação infantil. Percebia aqueles professores que, sabe, "não, eu quero, vou trabalhar com essa proposta". Aí o outro dizia: "Ah, não, já estou aqui há vinte e tantos anos, alfabetizo assim mesmo, com b, abe, bi, bo, bu, vou continuar assim." Está certo? Está certo. Então, eu só dizia: "Olha, darei algumas orientações, você pode trabalhar algumas coisas dessa forma, mas respeitava o professor, porque não tem o que fazer, ninguém muda "do dia para a noite".

Eu também, quando mudei, comecei a enxergar de outra forma o processo da alfabetização, isso também levou um tempo.

Fiquei lá, só que depois de três anos e meio, trabalhando com a coordenação infantil e todo esse empenho de fazer formação com os professores e tal, e visitar as classes. Um dia, estava reunida com essa equipe que chamávamos de orientação, tinha, acho que a Kelly Marcon, que ainda trabalha na rede, foi da minha equipe, e hoje trabalha no Pibid comigo. Fui chamada no departamento, mas estava numa reunião no Solar das Artes, que era aquele casarão de esquina. Falei: "Nossa, mas estou numa reunião aqui, vocês podem... não, a senhora tem que vir agora para o departamento." Falei: "Mas estamos combinando, o que estávamos fazendo nessa reunião?

Montando uma exposição desses três anos e meio de trabalho com a educação infantil, de tudo que as crianças fizeram, os professores." Quando chego no departamento, era o professor Prado e a professora Consuelo, não sei se você a conheceu.

-

Pesquisadora - Sim, entrei nessa época na Prefeitura.

Professora 2 - Eles me chamaram e disseram: "Olha, consideramos que você é muito inteligente, muito responsável, competente, mas esse pessoal, essa mão de obra que você quer para o trabalho, nessa qualificação, não temos na rede municipal. Então, a senhora vai para o magistério", como se eu fosse uma peça de xadrez, mudando "do dia para a noite". Quem foi para o departamento para assumir foi a Martinha, a Marta. E foi essa pergunta: a Marta foi para a educação infantil e eu fui para o magistério, no Ezequiel. Fui lecionar no magistério.

Pesquisadora - Acho que foi nessa época que a Camila te conheceu.

Professora 2 - Pode ser. O que aconteceu: fui lecionar no magistério. Considero que faço uma comparação com a história da rã, que foi o saco, para cima, para o céu e depois, "não me jogue na água, não me jogue". Era na água que ela queria. Fui para a água, nesse sentido, porque ela entendeu no início de tudo da formação, mas foi um período duro. Amava educação infantil e fazia aquilo como sempre. Mas com uma dedicação, com um empenho, quando me vi tirada de um lugar que estava planejando, uma exposição de todo o trabalho desenvolvido.

Tive que dar conta de cinco, seis disciplinas diferentes. Com a outra professora, tinha feito o plano. E tinha que dar conta. Livros, mais livros, estudando, madrugada e chorando em cima dos livros, porque eu falei: "Não entendo isso." Depois vim entender, porque quando assumi o magistério, depois fui convidada para ir para a universidade. Pelo professor Mauro Castillo, eram umas aulas de substituição. Foi em 2006 que entrei. Dezenove anos na universidade. Falei: "Vou, Professora, são umas aulas de substituição." E a substituição foi ficando até eu prestar o concurso e ficar. Foi assim que vim parar no curso superior, dessa forma.

Assumi a vice-direção junto com a professora Cidoca. Ela era diretora, o professor Newton era o vice e eu também era vice-diretora. Encerrei minha carreira na prefeitura como vice-diretora da Ezequiel. Mas lecionei, cheguei a lecionar no ensino médio, para os meninos, sociologia, filosofia, que podia. Foi assim, assumi, ainda fiquei. Foi concomitantemente, porque assumi em 2006, o trabalho da prefeitura com o curso superior. Em 2010, fui a primeira a me aposentar com 50 anos, até hoje eu não poderia.

Pesquisadora – Hoje seria 57.

Professora 2 - E com 32 anos de "casa".

Pesquisadora - É que você começou cedo.

-

Professora 2 - Comecei cedo, bem cedo. Essa foi a trajetória. A acadêmica, fiz a escola normal, um ano de especialização em pré. E fui para a Psicologia. A verdade é que minha vida começou na Psicologia.

Pesquisadora - Hoje você ministra aula de quê?

Professora 2 - Já passei por tantas disciplinas, acho que umas 14 aqui. Lecionei avaliação educacional, políticas educacionais, metodologia da língua portuguesa 1, metodologia da língua portuguesa 2, gestão educacional, que é minha matéria de concurso, minha disciplina, gestão escolar 1, gestão escolar 2, alfabetização e letramento 1, alfabetização e letramento 2, didática.

Pesquisadora - Mas vocês têm uma disciplina do concurso, mas têm uma gama de disciplinas que podem atribuir.

Professora 2 - Sim, podemos selecionar. Nesse período, na gestão, o coordenador já está encaminhando para fidelizar o professor mais na disciplina. Lecionei metodologia de ciências 1 e 2.

Só não assumi a área de matemática. Lecionei lá no magistério, mas nunca foi minha aula, nem minha área de predileção. Tanto que tranquei meu curso de Psicologia no quarto ano, porque resolvi casar e depois, 4 meses, engravidar. Já tenho neto de 22 anos, fará em dezembro, e o outro de 18.

Professora 2 - Quando engravidei, o que aconteceu? Primeiras gravidezes bem difíceis, passava numa "avanço", enfim. Precisava trabalhar para pagar os estudos. Tive que dar conta do trabalho, do bebê. Não que depois não voltasse, voltei para a faculdade, mas tive que fazer uma opção.

Continuei a trabalhar, recém-casada, pagava aluguel, e parei a faculdade. Minha paixão sempre foi estudar, quem me conhece sabe disso. Esperei minha filha ficar um pouquinho mais "firme", acho que dois anos e meio. Voltei para a faculdade, só que para Pedagogia, porque já lecionava.

Pesquisadora - Sim, é sua área teoricamente.

Professora 2 - Falei: "Deixa a Psicologia, depois eu volto." Aproveitei a disciplina e fui para Pedagogia. Vim, só que depois engravidei da segunda filha. Falei: "Bom, acho que tenho que parar e esperar ter meus filhos." Tive a terceira, tenho três. Coloquei como meta: "quando a Giovana fizer quatro anos, volto para a faculdade."

Pesquisadora - Então você ficou só com as crianças.

-

Professora 2 - Sim, aquele um ano foi convalidado. Não perdi. Voltei para o segundo, fiz o terceiro, o quarto, mas aí já com uma filha de quatro, uma de sete, uma de onze. Com duas habilitações para fazer: orientação educacional e administração escolar na época. E gestora de uma creche.

Peguei esse período para voltar para a faculdade. Concluí os quatro anos da Pedagogia. Depois dei uma paradinha e depois voltei e fiz Psicopedagogia. Só que fiz a parte institucional. Primeira especialização. Nunca foi minha área trabalhar com a clínica. Acho maravilhoso, mas nunca foi minha área. Fiz a segunda pós em leitura e produção de textos. Que sempre foi meu gosto. Fiz o mestrado em linguística aplicada. E agora o doutorado em desenvolvimento regional e planejamento, ainda estudando. Mas digo para as alunas: "Professor não pode parar." Fiz isso.

Pesquisadora - Finalizou o seu doutorado?

Professora 2 - Não, iniciei este ano. Tenho aula sexta. Faço o que estou fazendo. Na sexta-feira tenho aula e sábado de manhã. Então, sexta não pego aula aqui. Este semestre leciono Língua Portuguesa, conteúdo de Metodologia da Língua Portuguesa 2. Geralmente pego fundamentos da educação infantil e tal. Mas peguei Psicologia e Educação 1 e Didática, com o pessoal de Letras e História.

Com a Pedagogia, este semestre fiquei só com Língua Portuguesa. No percurso todo da UNITAU, lecionei várias licenciaturas. Lecionei várias licenciaturas. Aqui tinha curso de Geografia, História, Educação Física. Muitos anos.

Pesquisadora - A UNITAU Física fechou há pouco tempo.

Professora 2 - As licenciaturas, sim. Uma grande perda, porque acho que ainda "têm em volta" isso. Vão ter um retrocesso e montar as licenciaturas de novo. Mas transitei por todas essas licenciaturas. Foi um aprendizado muito grande, porque são perfis muito diferentes de alunos.

Da Educação Física, é um de História, de Letras, de Biologia, da Pedagogia.

Pesquisadora - Normalmente em Pedagogia tem mais meninas!

Professora 2 - Temos dois meninos, o Wellington e o Leonardo. É isso. Como cheguei ao Ensino Superior e por que escolhi? Porque a Educação foi minha escolha a vida inteira. E as alunas, as professoras, não só "tiram toda essa energia, esse gás". Falo: "No dia que eu não tiver mais paixão por isso que faço, não voltarei para sala de aula." Porque acho que isso é muito sério. Você trabalhará com "o peso nas costas". "Ah, não quero isso, mas estou indo." Isso é muito ruim. Isso não pode acontecer em nenhuma profissão. Mas a Educação é "bárbara".

-

Pesquisadora - Como você define a inclusão no Ensino Superior hoje?

Professora 2 - No Ensino Superior?

Pesquisadora - Estarei sempre voltada para o curso de Pedagogia, porque minha pesquisa é no curso de Pedagogia.

Tem outras pessoas fazendo Letras e História. Penso que, de todo esse percurso que contei, de quando fiz Pedagogia até hoje, antes como aluna, agora como professora, como docente, acho que isso hoje está muito mais presente, aflorado e numa busca. Vejo que, de todos os profissionais, nesse sentido amplo em que conversamos, da inclusão, há um olhar mais diferenciado, uma preocupação maior com isso.

Pesquisadora - Quais seriam suas práticas de acolhimento ou estratégias de desenvolvimento de vínculo afetivo que você utiliza em sua sala para criar um ambiente mais inclusivo, acolhedor, respeitador para os estudantes com deficiência, considerando as possíveis barreiras, tanto emocionais quanto atitudinais?

Professora 2 - É importante a escuta ativa com eles, porque às vezes o aluno quer perguntar, às vezes temos vergonha de falar, às vezes "acudir" também na situação de, por exemplo, avaliação. Uma delas que entrou aqui, tem isso que ela descobriu, foi laudada esses dias. Teve crise de sair, se desesperar.

Pesquisadora - Por causa do barulho?

Professora 2 Por causa do barulho. "Acudir" também nesse momento, de escutar, mais da escuta, porque às vezes atendo na coordenação. Já teve alunos que vieram, o professor conversou, milhares de problemas familiares, muitos. Às vezes não é uma questão de ter um espectro autista, às vezes é um problema familiar.

Pesquisadora - Não é uma deficiência, é uma necessidade muito específica por conta da família.

Professora 2 - Sim. E, vemos um número grande medicado, já muito jovem, tomando remédio, síndromes de pânico, depressão, questões emocionais. Você procura ouvir, conversar. Ali você se torna, vai se "faltando", dizendo: "Olha, mas tenha paciência assim mesmo." Às vezes há um impacto quando se entra na faculdade, acha que é uma coisa e depois é outra. Tem alunos que o pai não quer que faça aquele curso, ele está fazendo. Tem uma que não. Ela queria fazer História de qualquer jeito, o pai não permite.

Pesquisadora - E ela está fazendo?

Professora 2 - Ela está fazendo. E procurar também, conforme o grupo, às vezes vemos que uns ficam mais isolados.

-

Pesquisadora - Isso, eu ia perguntar exatamente isso: como você conduz esse grupo para que eles estejam mais unidos?

Professora 2 - Sim, às vezes converso e vejo que sobrou, ninguém pegou para fazer o trabalho. **Pesquisadora** - Ficou sozinha.

Professora 2 - Ficou sozinha. Falo: "A colega quer fazer o trabalho também. Acolha a colega no grupo." Você vai percebendo, vai falar, tem aquela que se destaca muito também, não deixa o outro se destacar. Tem que procurar para ir. Ver se trabalha. Este semestre fiz um trabalho com elas, muito com trabalho em grupo. E sempre procurando variar.

Pesquisadora - Um agrupamento mais produtivo, podemos dizer assim?

Professora 2 - Mais equitativo. Porque às vezes sempre fica muita "panelinha". Juntam sempre as mesmas. Isso não é "rico".

Pesquisadora - O estudante de inclusão afeta o seu modo de ensinar?

Professora 2 - Não acho que consigo lidar com isso, sim. Como falei, sempre, se ele não entendeu, eu volto. "Espera aí, vamos..." Esse exemplo, Professora, com o Gabriel, comprometi. Ele até "aula para internet" ele já fez e manda para mim: "Professora, olha aqui, estou fazendo, gravei para o YouTube. Veja se ficou bom." Há essa abertura, de conversa. Mas procuro. Se não entendeu de uma forma, claro, ver o que está acontecendo e fazer de outra maneira, mas não tenho visto grande dificuldade nesse sentido.

Pesquisadora - Professora, quais barreiras você encontra atualmente na prática pedagógica? Como você percebe as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas no contexto da Pedagogia hoje?

Professora 2 - Acho que nosso tempo é muito escasso. Precisaríamos ter mais tempo para uma reunião de conjunto, de colegiado.

Pesquisadora - Momento para planejar?

Professora 2 - Sim, isso faz falta. E, na verdade, acaba sendo um trabalho mais de cada professora. Acompanho na coordenação.

Pesquisadora - Vocês têm reunião pedagógica? Isso acontece semanalmente?

Professora 2 - Não, não. Semanalmente, não. Até porque a agenda de todos os professores é muito corrida.

Pesquisadora - Quando vocês atribuem aulas, atribuem, digamos, uma quantidade de aula mais um tempo de planejamento de reuniões pedagógicas?

Professora 2 - Não, não tem.

-

Pesquisadora - Por exemplo, como vocês organizam a carga horária semanal de 44 horas? Quanto tempo é dedicado diretamente ao trabalho com os alunos e quanto é reservado para o planejamento?

Professora 2 - Nem todos têm esse número de aulas aqui. É uma deliberação que exige, no mínimo, 12 aulas. Para 12 aulas, precisa, no mínimo, pegar três disciplinas. Porque se pega disciplinas de carga horária de 80, são quatro aulas. Tem que juntar. Então, pega três de quatro, ou acaba pegando duas de quatro que dá oito e mais duas de dois cada uma. Já cheguei a lecionar cinco, seis disciplinas. E isso é muito trabalho. Porque nunca se está envolvido só com a sala de aula. Se pegar a Luciana, por exemplo, tem disciplina, tem mestrado e tem o Balbi. Eu, este ano, peguei um conjunto de aulas do mestrado, nove com o coordenador e nove com outra professora, mais três disciplinas, mais projeto do "Tempo de Aprender", que é um projeto de curricularização. Isso quando não é o Pibid, que encerramos no ano passado, final do outro ano, começo deste ano, com 30 bolsistas, 24 bolsistas, para acompanhar o Pibid. E você sabe como funciona.

Pesquisadora - Sei, acompanha os alunos na escola.

Professora 2 - Sim. Tem reunião com o CONDEP, participação com o CONDEP, NDE, que é o grupo guardião das alunas.

Pesquisadora - Mas você, no caso?

Professora 2 - Não, eu e muitos outros.

Professora 2 A Márcia Pacheco, por exemplo, que é da área de Didática e Pedagógica, ela trabalha meio período na diretoria de ensino, parte de supervisão.

Pesquisadora – E tudo isso ela precisa conciliar com a carga horária dela atribuída.

Professora 2 – Sim.

Pesquisadora – Então, esse professor às vezes tem menos carga. A Márcia, antes trabalhava no mestrado, agora ela deixou o mestrado e fica mais com as aulas.

Professora 2 – Mas até para marcar uma reunião de final de tarde para o CONDEP já é difícil.

O professor Mauro Castigo dá aula na PUC São Paulo. Dá aula aqui.

Pesquisadora – Vocês não têm um momento para conversar, para planejar, para poder estudar? **Professora 2** – Temos, mas não com essa frequência que desejaríamos ter. Não com essa periodicidade que seria o ideal. Não tem isso. Não tem. Os professores são muito ocupados e todos com coisas bem importantes.

Pesquisadora – A maioria é referente à universidade.

-

Professora 2 – Sim. A Márcia só quer a Diretoria, mas o Paralelo de Educação. Mas os demais, Mariana Aranha, a Susana Lopes, que é da História...

Pesquisadora – Ela é do mestrado.

Professora 2 – Todos são do mestrado. Não estou acompanhando as reuniões de mestrado, porque falei: "gente, não dá para estudar e chupar cana". Porque se entrei no doutorado e não consigo dar conta de estudar... tenho outra demanda agora. E a professora Juliana Bessolotti... sei que ela cobra, mas... Estou fazendo assim, não vou olhar para isso. Fui lá, participei de todos os FGTS do Canoa, do Instituto Canoa, do PED do Canoa. Fiz todos eles acompanhando online tudo, tinha que dar contribuição em aulas, sim. Mas me pegou... Sábado, o pessoal ia embora no doutorado e eu ficava dando aula à tarde com o coordenador. Aí, que tempo sobra? Você dá aula todos os dias da semana. Na sexta tem aula à noite. E no sábado de manhã? E à tarde, "mandava aula"? Então, não sobra tempo. Acompanhar essas que acontecem lá no mestrado, as reuniões, toda quinta-feira... por enquanto não farei isso. Ficará... está distante da minha agenda, porque não dá.

Pesquisadora – É porque você está nesse processo do doutorado, que é meio complicado.

Professora 2 – Estou deixando. Vejo, acompanho o grupo, vejo tudo o que eles estão fazendo. Acho que seria muito importante até acompanhar. Mas, sinceramente, neste momento, não. "Ah, depois eu faço isso." "Ah, gente, não dá." Isso, Cláudia, fora as reuniões que a pró-reitora marca. Aí tem que ir naquela reunião em que se fica a tarde inteira. (falou em um tom de voz mais baixo)

Pesquisadora – Mas essas reuniões contam como o quê? Horas trabalhadas?

Professora 2 – Não, não se ganha por essas horas. De jeito nenhum. Aí tem feira de profissões, CICTED, tudo isso, semana pedagógica. E a agenda de todos os professores.

Pesquisadora – É tudo à parte isso.

Professora 2 – Nada disso conta. Nada conta com sua carga horária de trabalho. De jeito nenhum. Não estou fazendo as oficinas agora. Porque tenho umas oficinas que trabalho com o pessoal da Real Editora. Há uns quatro anos, estava lá em Potim, trabalhando. Não toda semana. Teve uma época em que foi toda semana. Mas daí, eu não dava aula naquele dia. Ia fazer formação. Ia às vezes no começo da tarde, só voltava à noite. O que acontece com o professor?

Ele acaba tendo que buscar para "dar conta".

Pesquisadora – Sim, aí tentam por conta da remuneração.

-

Professora 2 – Tentamos fazer e fazemos. Acaba que... Um professor, por exemplo, em uma universidade estadual, federal, pública, ele tem horas para pesquisa, é diferente.

Pesquisadora – Aqui os professores não têm?

Professora 2 – Nós não temos. Nosso horário, somos horistas. Não tem como dizer: "olha, você tem X horas só para pesquisar e vai ganhar por isso".

Pesquisadora – Você está atualmente no doutorado. Você considera importante ter um período do seu horário de trabalho dedicado exclusivamente às atividades relacionadas ao doutorado?

Professora 2 – Sim.

Pesquisadora – Aqui vocês não têm dispensa nenhuma, de nada.

Professora 2 – Não, nós... Por exemplo, a bolsa que pedimos é só uma parcela que é como... Como chamam? Você não pega aulas... Oito aulas. Isso é o mínimo. Então... Não tem como... Por isso que sempre disse que o Estado foi uma grande escola. Nunca trabalhei na rede estadual, hoje me arrependo, mas talvez tivesse feito mestrado e doutorado antes. Porque a prefeitura não permitia que largássemos a sala, então tinha que dobrar período. Como eu ia dobrar período e ir para a PUC em São Paulo? E, não pode depois de se aposentar ter bolsa. Quem aguenta pagar quatro mil reais na PUC em São Paulo? O prefeito "segurava" muito. Não podíamos ir para congresso, simpósios, aquela mentalidade. Um dos prefeitos foi o Antônio Mario Ortiz. Ele tinha uma visão bem ampla, voltada à educação. Acho que foi um dos períodos mais férteis para nos agruparmos. Estudar com gestores, depois estudar com professores. E continuar o encontro com colegas... Essa história dos blocos, alguns colegas falaram. A Bel, a Isabel está no Ensino Superior e está lá. A Isabel Moura.

Pesquisadora – Ah, ela está no... Ela seria uma pessoa também para você entrevistar. A Isabel Moura que cuida do estágio supervisionado. Mas ela está na prefeitura ainda. Ela está na ativa. Então, ela tem sala de aula lá e tem trabalho aqui. Ela não é efetiva. Ela está há muitos anos na prefeitura municipal. Mas é isso. Não tem. Outro dia meu neto ainda falou. Ele faz universidade estadual na AFG aqui em Guará. Engenharia Mecânica. Os professores ganham muito bem.

Claro. Ganham muito bem. E eles têm horas para pesquisa e tudo.

Pesquisadora – Vamos chegar lá. Sonho de consumo.

Pesquisadora – Em relação às barreiras físicas e à acessibilidade, como você avalia as condições deste prédio? Por exemplo, considerando que vocês têm uma aluna cadeirante, quais desafios ou melhorias você identifica?

Professora 2 – Sim. Quanto à acessibilidade física, estou há pouco tempo na cogestão aqui na coordenação, junto com o coordenador, que é bem preocupado com isso. Ele e o professor Silvio pediram para tirar aqueles degraus que tinham na sala. Era um degrau mínimo, mas era um degrau.

Pesquisadora – Para um cadeirante é grande.

Professora 2 – É um "degrauzão". A Milena, tivemos vários problemas com o elevador. Mas não porque a administração não tomasse providência. Essa aluna que entrou aqui, que tem o espectro, que descobriu há pouco tempo: "É porque sempre, não arrumaram." "O coordenador não tomou nenhuma providência." Não, tomou. Tomou. Mas a máquina... várias vezes o coordenador pedia, vinha e arrumava. Está funcionando. Quando a menina ia subir, dava problema mesmo. Não há controle sobre isso. Teve uma vez que o bombeiro veio e desceu com ela pelas escadas, segurando, porque não funcionou. E ele estava funcionando antes. Agora, nesse tempo em que tivemos aluna, por exemplo, com um problema de surdez, tinha intérprete. Depois não tivemos mais aluno, pelo menos aqui na Pedagogia.

Pesquisadora - Sim.

Professora 2 - Com essa deficiência. Mas a Michelle vinha e fazia, era intérprete dos dois, a Marcela e a Michelle. E eles eram muito envolvidos com a comunidade surda. Não sei se agora eles já foram fazer pós, algo assim.

Pesquisadora - Sim.

Professora 2 - Luciana os conhece. Acho que ela os conhece, sim.

Pesquisadora - Ela deve conhecer, sim.

Pesquisadora - Em relação à formação, como você acredita que ela poderia ser estruturada para atender melhor às necessidades dos professores no contexto do processo de inclusão e torná-la mais eficaz?

Professora 2 - Semanal seria complicado, pelo tempo que temos. Mas, acho que pelo menos uma vez por mês, quem sabe, pelo menos para começar e ver o andamento disso. O PROFOCO, por exemplo, o PROFOCO quando começou, que é um programa de formação continuada, eu e a professora Odila fomos lá do começo, quando começamos o trabalho com o plano de ensino, orientando como fazer o plano de ensino. Ele foi dando continuidade, então hoje o PROFOCO já cresceu muito. E ele é um programa de formação continuada. Só que ele

não é, por exemplo, não tem um foco, vou pegar só o pessoal da Pedagogia, não. As temáticas são gerais, todos os departamentos. Acho que foi um ganho também, porque começou bem incipiente, hoje ele já está bem...

Pesquisadora - E como ele funciona? Reuniões mensais?

Professora 2 - Não, não, ele tem um período em que trabalham com o PROFOCO. E, ultimamente, o PROFOCO está acontecendo em "lócus", como eles chamam. Se tiver necessidade de discutir uma temática, por exemplo, quiser discutir só a questão da inclusão.

Aciona e eles vêm até a equipe, vêm até a faculdade. Antes, não tinha essa proposta, era o geral. **Pesquisadora** - É da UNITAU?

Professora 2 - É da UNITAU, o PROFOCO é. PROFOCO é da UNITAU. Depois veja, PROFOCO... Fizemos muitos, de tudo que é jeito, de tudo que é temática.

Pesquisadora - Aí era feito online?

Professora 2 - Não, presencial. Funciona assim: se inscreve, perguntam sempre que tema gostariam que discutisse. Encaminhamos para o site que gostaríamos e eles vão montando as oficinas.

Pesquisadora - Ah, legal. Vão chamando os professores. "Será que daria para você fazer uma oficina sobre essa temática?"

Professora 2 - São os próprios professores?

Pesquisadora - Os próprios professores trabalhando.

Professora 2 - Sim.

Pesquisadora - Ah, legal.

Professora 2 - Não estou me envolvendo em fazer palestras agora. Já trabalhei com o coordenador há pouco tempo com questões da avaliação.

Pesquisadora - Sim. Então, a cada hora estamos discutindo uma coisa. Esse é um projeto de formação continuada. Mas, voltado, podemos escolher agora os temas. Quais temas estamos tendo mais necessidade de discutir? Já teve de inteligência artificial, de gestão, gestão de sala de aula, avaliação, de várias temáticas. O PROFOCO vem, a cada ano ele vem avançando mais. **Pesquisadora** - Você acha suficiente?

Professora 2 - Não. Participei do PID também, que era um programa de iniciação docente, que tem aqueles que acompanham o professor. É trabalho de formação também. Mas aí é o aluno acompanhando o professor. Ele tem uma proposta diferenciada, porque o PID é aquele aluno que tem interesse em um dia atuar no Ensino Superior. Ele escolhe um professor e quer ser PID daquele professor. Tem o PID graduado, tem o PID iniciante, Júnior, depois tem

o PID que é sênior, é o que já está fora da graduação. Ele já está graduado, já está em posse. E o outro, no meio que não lembro agora, mas trabalhei com a professora Fátima, que é da área histórica.

Pesquisadora - É a Fátima que fala muito de racismo, antirracismo, a Fátima Toledo?
Professora 2 - Sim. Trabalhei com ela no PID. Depois trabalhei no PAPS também, porque o PAPS é o que acontece hoje com o NAIN. Vocês têm contato com o NAIN?

Pesquisadora - Como vocês, professores, funcionam com o pessoal da equipe do NAIN para trocar informação?

Professora 2 - Não tive nenhum encaminhamento ainda.

Pesquisadora - Ah, porque depende do seu encaminhamento.

Professora 2 - Do meu encaminhamento.

Pesquisadora - Por exemplo, a menina é autista, encaminha...

Professora 2 - Sim, na realidade indicamos que perguntem... porque eles atendem também, tem a questão dos psicólogos, pelo menos o PAPS era assim. O PAPS antes estava com a Mariana, não lembro o nome das outras duas psicólogas, a Suelene, que trabalhou muito tempo, cheguei a trabalhar no período em que a Suelene ainda estava e atendi várias alunas, nem sempre alunas com deficiência, no sentido de deficiência, mas alunas que vinham apresentando.

Por exemplo, tive uma aluna que atendi, que ela já tinha repetido várias vezes na disciplina, uma disciplina na fisioterapia, e sempre orientava uma forma de estudar, diferenciada, então toda semana ela ia lá, fazia atendimento. Tive alunas que a dificuldade que elas tinham era não conseguir fechar o TG com a professora orientadora. O que fiz? Fui auxiliando no que pude e orientando, lendo os textos, revisando, e ela defendeu o seu TG, ficou muito satisfeita e foi montar seu consultório e trabalhar na área da psicologia. E outra amiga também quis que eu lesse o texto, auxiliasse, trabalhando com as... Qual o nome daquelas assistentes de parto? As "olas", como é?

Pesquisadora - Ah, as "doulas".

Professora 2 - "Doulas", isso, "doulas". Li todo o trabalho dela, fui ajudando, auxiliando, também fechou o TG. Os alunos que apareciam lá tinham...

Pesquisadora - São diversas dificuldades.

Professora 2 - Dificuldades diferenciadas, alguns porque não conseguiam, tinham maior dificuldade naquela disciplina, outros porque o TG, por exemplo, foi uma questão da organização do texto, não conseguiam. Depois pedi para sair do PAPS.

Pesquisadora - Mas você ficava o dia inteiro lá, trabalhava somente lá?

Professora 2 - Não, à tarde.

Pesquisadora - Ah, está bem, mas daí à noite vinha para cá do mesmo jeito.

Professora 2 - Sim, sim, sim. E eu queria justamente diminuir isso, porque estava com muitas disciplinas. Falei para o Professor Maíra: "Preciso fazer meu doutorado", nem foi nessa época que entrei no doutorado. Mas também trabalhei lá. No PID, depois trabalhei no PAPS. E assim foi.

Pesquisadora - Na Pedagogia, qual é o índice de evasão? Você percebe se isso acontece de forma geral ou é mais frequente entre os estudantes com deficiência? E, na sua opinião, quais seriam os motivos para essa evasão?

Professora 2 - Não, de modo geral.

Pesquisadora - Não?

Professora 2 - Não. Pouco, considero pouco. Os motivos são variados, às vezes por querer uma EAD, por ser mais...

Pesquisadora - Trocar, essa é a modalidade?

Professora 2 - Acredito que às vezes por questão financeira. Penso que o financeiro pesa muito nesses alunos.

Pesquisadora - A EAD é mais barata?

Professora 2 - É mais barata. Trabalhei na EAD também. Já passei por "tudo que é lado". Na EAD eu era tutora, então corrigia muitos exercícios.

Pesquisadora - Mas na própria UNITAU?

Professora 2 - Sim, da UNITAU mesmo. Da UNITAU. E, às vezes, vejo que o aluno sai porque quer, ou quer uma formação talvez mais rápida, às vezes é por conta do financeiro mesmo. "Ah, gostaria muito de fazer o presencial, Professora, mas não dá, não está dando." Eles têm muitos problemas. Sempre que eu trabalhava, fazia a Pedagogia à noite, trabalhava o dia inteiro. É cansativo. Agora, percebo que essa geração é mais fragilizada.

Pesquisadora - Certo?

Professora 2 - Voltei para Pedagogia com três filhos. E, como falei, duas habilitações, tinha que dar conta de dois estágios e mais a direção de creche, quase finalizando já o quarto ano da Pedagogia. E direção de creche, tinha 180 alunos, às vezes 200 por dia.

Pesquisadora - Abrir e fechar.

Professora 2 - Abrir e fechar a escola. E os problemas. Os problemas que a criança tem. E ali vemos o mundo de outra forma. Que às vezes o aluno sai, por exemplo, é inimaginável

para essas meninas, hoje, uma escola como a que tive, de tirar água do poço, de fazer um bazar de pechincha, para comprar material, para ter, para fazer uma sopa para as crianças.

Professora 2 - Nesses 32 anos vi de tudo. Atendia muita coisa. Apagava muito "incêndio". E essas questões, essas "entravas", essas batalhas, por querer melhorias. E a "cabeça da administração" não acompanhava. É uma questão política. Aquilo que se escolhe. Por exemplo, eu ser tirada de uma coordenação, quando estava com toda uma equipe trabalhando, de preparo por três anos e meio, de formação e de trabalho, é algo que... dentro daquilo que estudamos, de toda a parte teórica, de gestão. Meu concurso foi em gestão educacional. Dou aula de gestão educacional. E vemos e falamos: "nossa, professores dessa área vão 'morrer de ver' umas coisas dessas acontecendo." E acontece.

Pesquisadora - Ao seu ver, quando elas estão fragilizadas em sala de aula, essa fragilidade também pode ser considerada uma forma de inclusão?

Professora 2 - Sim, pois é. E que pouco que não aguenta. Vejo que minha geração, acho que a sua também, tínhamos um compromisso. Fui dar aula muitas vezes, uma época, meu marido comprou uma mobilete usada, porque eu podia ir lá no Parque Ipanema, não pegar ônibus. Mas eu tomava cada chuva de chegar pingando na escola. Dona Martinha, que, Deus a tenha, dizia: "Professora, como a senhora vai dar aula? A senhora vai ficar doente?" Falei: "Não, Dona Martinha. Sua roupa vai secar." E às vezes secar o "Deus no corpo". Como iam largar essas crianças com "guarda-chuvinha" no porto da escola com a mãe? Essa consciência. Ser empático mesmo, de falar: "nossa", e sem pensar: "preciso tratar meus alunos da forma como gostaria que minhas filhas fossem tratadas". Por que aquelas crianças? Uma pobreza. Lembro-me de um aluno, até hoje, essa frase ecoa na minha cabeça. "O que você comeu hoje, meu filho?" "Arroz com limão." Quer dizer, espremeu limão no arroz e comia. Isso para mim é algo muito forte. Nunca quis trabalhar em escola privada. Nunca foi minha proposta. Sempre foi minha proposta de trabalhar com o público.

Quando converso com a Odila, trocamos cada "passagem". "Odila do céu!" Odila contando uma "passagem" do garotinho lá no meio do rural, que ela deu aula no meio dos plantadores de chá, o Vale do Ribeira. Uma dessas escolas tinha uma fossa para usar. Ela tinha que sair à noite para utilizá-la. E ela contando, mas a Odila sabe que é um "teatro". Ela contando que o garotinho, quando ela foi abrir uma gaveta, uma cascavel saiu. Uma jararaca! Saiu de dentro. O garotinho pegou assim e apertou. E ela, atemorizada, pensando: "Será que o garoto vai morrer?" E o garoto, como ele falava para ele mesmo: "Vai, Dirceu!" Acho que era Dirceu o nome dele. "Vai, Dirceu, esmaga ela!" Aí, ele apertou, jogou a cobra e falou: "Vai, fessorinha,

agora você está mais viva. Olha, está mortinha!" Aí, a Odila falou: "Meu Deus, vou chamar os pais aqui na escola para contar o que aconteceu." Quando os pais chegaram, ela contou: "Ele pegou, cobriu, estrangulou." E os pais, calmamente, disseram: "Ah, o Dirceuzinho faz isso lá em casa, "Sorinha". Não se preocupe. Quando acontece lá em casa, já chamamos ele para matar as cobras que aparecem." A Odila arregalou os olhos! Sem luz à noite, é uma festa. Hoje elas estão dentro de escolas que têm merenda servida.

Pesquisadora - E do bom e do melhor.

Professora 2 - Do bom e do melhor. Mas acho que nossa escola também, hoje, peca em muitas coisas. Dia 4, darei uma entrevista para a TV Câmara. Não que eu goste, mas o coordenador me envolve nessas coisas.

Pesquisadora - Ah, eu vou querer assistir!

Professora 2 - Eu nunca assisto.

Pesquisadora - Eu gosto.

Professora 2 - É para falar sobre a questão da leitura com o povo brasileiro. Mas falei: "sua sorte que é minha área de paixão. Que é a leitura." Mas sabemos que muitas escolas têm os livros encaixotados. A maioria. Biblioteca fechada, não usam. Não fazem uso disso. Da biblioteca, dos livros.

Pesquisadora - Não tem incentivo.

Professora 2 - Então, incentivo muitas alunas. Falo: "gente, livro é caro. As crianças não têm condições de comprar." Esses dias comprei um por 79, outro por 50. Olho e penso que essas crianças vão ler. A mãe não tem. Se não for na escola.

Pesquisadora - Quando você fala assim: "Ah, eu comprava tal coisa", mas hoje, se for pensar, lógico, não é igual. Não tem nem comparação. Mas os professores ainda compram muita coisa para trabalhar.

Professora 2 - Sim, aqui faço isso. O projeto em que estou trabalhando, que é de curricularização, chama-se "Tempo de Aprender". Trabalha com uma proposta voltada à alfabetização e letramento. Ele deu uma aula social chamada "Cidade Social". Até hoje perguntei qual é o próximo encontro. Preciso saber se as meninas vão poder fazer, porque já estão entrando em férias.

Pesquisadora - Está finalizando.

Professora 2 - Eles entregam cesta básica, e é uma ONG grande. Já tem até faculdade fora de Taubaté. E eles vieram até aqui. Estamos desenvolvendo esse projeto. É uma vez por mês. Já disse ao coordenador e disse para as meninas. Estamos fazendo o possível dentro das

rodas de leitura. Mas precisaria, para um projeto de alfabetização, ter mais constância. Pelo menos uma vez por semana.

Pesquisadora - Sim.

Professora 2 - E não é. Estamos fazendo o que é possível. Mas todo o material que elas utilizam, tenho que comprar. Do meu bolso. Feltro.

Pesquisadora - Como você percebe a evolução das discussões sobre inclusão nos cursos de Pedagogia e a importância de preparar futuros professores para atuar com uma visão mais inclusiva e sensível?

Professora 2 - Acho que, em termos da sociedade, isso está mais em pauta, em vários setores. E acho que dentro do curso de Pedagogia também, hoje se discute muito mais e, além da discussão, há uma preocupação maior. Acho que isso sintetiza, está mais em pauta e não só está em pauta, mas é um cuidado mesmo. Voltado para esse lado. E, quando pensamos no curso de Pedagogia que estamos formando, novos professores, essa questão da inclusão é muito importante ser trabalhada.

Pesquisadora - De que forma sua formação acadêmica a preparou para lidar com a inclusão?

Você considera que foi bem-preparada para isso ou sente que há lacunas nessa preparação?

Professora 2 - Sim. Na época em que fiz Pedagogia, você está falando de formação acadêmica.

Pesquisadora - Sim.

Professora 2 - Na verdade, o que ia te falar, é que tinha uma área de escolha de habilitação que era DM, acho que a dele... Essa não foi minha área de escolha, mas sei que tinha para alguém que queria fazer uma especialização e com certeza depois foi buscar outras áreas. Mas assim, não tínhamos o que... Acho que isso foi um aprendizado na minha vida, mas na carreira docente mesmo. Na prática, aprendendo, observando. Não tive, se você disser, "nossa, é discutido como hoje, por exemplo, a professora Luciana - tem educação diversidade cultural ou tem educação especial e preparando para isso," não tínhamos, porque quem tinha mais isso era quem fazia a escolha da habilitação. Mas, creio que pela formação de uma maneira geral, tive isso, e depois na prática. E isso tem muito a ver com a nossa formação pessoal também. Sempre de olhar para o outro, da empatia, de se colocar no lugar do outro. Acho que isso conta muito na nossa formação docente, porque isso é algo que sempre coloquei até na abertura da minha dissertação de mestrado. Falo que isso trago do meu berço, dos meus pais, que sempre

me ensinaram que a partilha é a melhor coisa que se tem a fazer. Então, isso sempre foi muito presente na minha vida, seja na vida familiar, na vida profissional. Acho que desde a infância.

Pesquisadora - No passado, pessoas com deficiência eram frequentemente segregadas.
Professora 2 - Era difícil ver, por exemplo, esses alunos, como falei, essa mescla na primeira série, que tinham problemas como epilepsia. Já era algo, as crianças ficavam assustadas. Mas, ter uma percepção maior a esse aluno, eu acolhia, atendia. Mas esse aqui, por exemplo, tem uma deficiência maior, tem alguma questão cognitiva que preciso atender e ter esse preparo.

De maneira diferente. Era um olhar inclusivo. Acho que isso sempre tive na minha vida. E aqui mesmo, na universidade, sempre observamos e falamos: "isso vemos que tem um pouquinho mais de dificuldade." Mas como olho para isso, por exemplo, na questão da avaliação? "Nossa, antes ele estava assim, e aqui, ele já conseguiu ir daqui até aqui." Isso já é um ganho. Ele já cresceu.

Pesquisadora - Tem que observar ele em relação a ele mesmo.

Pesquisadora - Tem que observar ele em relação a ele mesmo.

Professora 2 - Sim, exatamente. Porque se for comparar: "bom, esse, nossa, o outro está aqui. Como faço? Não melhorou?" Não, ele melhorou, mas melhorou dentro das possibilidades dele.

Isso sempre... Tenho, por exemplo, curso de História. Curso de História tem o Gabriel, que tem

Transtorno do Espectro Autista. O Lucas, a Bia. Um tem Déficit de Atenção, outro tem

Autismo. É o quarto semestre de História que lecionei Didática. Já tinha lecionado Psicologia 1 com eles, depois eles passaram para Luciana, que é a 2. Sempre participante. Sempre. Nunca deixei de... Nunca "cortei" de "ah, nossa, vou ter que ouvir" porque eles se expressam, às vezes, com mais tranquilidade. O Gabriel mesmo. É muito inteligente. Mas tudo ele levanta a mão. Os colegas têm muito respeito. Vemos esse acolhimento com eles. Eu exatamente... Porque um dos meus objetivos é aprender as práticas de acolhimento e a "atividade".

Pesquisadora - Então, eu ia perguntar exatamente isso. Quais são as práticas de acolhimento que você realiza com seu aluno com deficiência, ou com necessidades específicas que você identifica?

Professora 2 - Já tive alunos com deficiência visual, já tive alunos com deficiência de surdez, que é a Michelle.

Pesquisadora - A intérprete? É Michelle. Era ela ou a Sandra Vitoriano? A Vitoriano não trabalhou comigo, mas a Michelle sim.

Pesquisadora - Ela tinha essa moça como tutora?

Professora 2 - Sim. Os dois, o Marcelo e a moça, chamava Michelle também. Ela fazia toda a transposição, eu dando aula, ela fazia toda a linha de sinais com eles.

Pesquisadora - Funcionava bem?

Professora 2 - Sim, funcionava bem. Funcionava. Se porventura eles não entendessem alguma coisa ou ela perguntava de novo. Por ter sempre esse acolhimento. Na escuta ativa. Escutar aquilo que o aluno tem para falar. Esse modo que vivemos com elas é um modo que trabalho sempre com muita gentileza no trato. De não me tornar áspera. Alguma fala rude. De vez em quando damos um "puxão de orelha", entre aspas. "Essa 'borboletinha' está voando demais, hein?" (falou com uma aluna que entrou na sala).

Pesquisadora - Vou deixar você trabalhar, então. Gostaria de agradecer sua generosidade. A entrevista foi ótima, talvez eu tenha que retomar essa entrevista, vou transcrever e aí eu retomo com você, está bem? Pode ser?

Professora 2 - Claro, quando precisar é só entrar em contato e marcamos sem problemas.

ENTREVISTA PROFESSORA 2 - 28 DE MAIO 2025

Pesquisadora – Então, a minha primeira pergunta é a seguinte: na primeira entrevista, você afirmou que os profissionais, os professores, estão mais atentos à inclusão, que você acredita que os profissionais estão mais atentos a essa questão, inclusive no Ensino Superior. Como coordenadora, como você vê essa acessibilidade atitudinal dos professores no curso de Pedagogia? E como eles criam essas estratégias?

Professora – Isso é algo que, na verdade, não é novo, Cláudia. Principalmente na área da Pedagogia, o pessoal da Pedagogia. O pedagogo por si só já é um profissional preocupado com a área de inclusão. Até pelos estudos que faz na formação, na graduação. Temos Psicologia, uma carga grande de Psicologia, de Didática. Em todas essas disciplinas, sempre há um viés muito forte para a questão da inclusão. Quando digo que hoje isso está mais acentuado, acho que é porque hoje está mesmo.

Isso está mais "candente", essa discussão sobre a inclusão, a preocupação que antes não víamos uma preocupação tão grande com a acessibilidade, por exemplo, da parte da estrutura física. Hoje já há uma preocupação. Vê-se, ali naquele prédio do Ciências Sociais e Letras, onde leciono, que tem o curso de Pedagogia, formei-me naquele prédio quando fiz Pedagogia. Não

tínhamos, por exemplo, nenhuma rampa de acesso, não tínhamos um elevador como tem agora. Isso foi algo bem recente.

Penso que a própria discussão sobre isso, em vários setores, sendo discutida de forma bem incisiva, mobiliza as pessoas, e até aqueles que estão em órgãos administrativos. Porque dependemos, por exemplo, para pedir um elevador como temos lá. Tivemos que fazer ofício, solicitar e todo aquele trâmite que fazemos quando estamos em cargo de gestão. Fora os problemas, que daí temos que ir fazendo as adaptações, porque às vezes não funciona, aí se chama o técnico, o técnico vem, funciona com ele. E dá a impressão que "nossa, mas funcionou?". Já teve caso da Milena, por exemplo, que é cadeirante, não descer pelo elevador porque estava causando muitos problemas. Isso não é por falta de atenção da gestão, e às vezes a gestão vai, solicita, conversa, vem o técnico, está arrumado, não está dando problema, vai usar. Faz tempo que está funcionando bem, não estamos tendo problemas, mas foram criadas mais rampas, feitas mesmo as rampas, o cimentado para as salas de aula.

Então, isso é uma parte, mas sabemos que na sala de aula os professores vêm trabalhando também com a questão da inclusão, mais enfaticamente, falando. E isso perpassa todas as disciplinas, não é uma nem outra. Não é só, por exemplo, a disciplina da Luciana, que trabalha com currículo de diversidade, com educação especial, não. De uma forma geral, os professores também estão mais atentos a atender e conhecer principalmente um pouquinho mais esses casos.

Temos alunas, não sei se a Luciana já comentou, mas temos alunas que têm espectro autista. Eu mesma tive lá, quando lecionei no semestre passado, tive alunos que tinham, que têm o espectro autista, como o Gabriel, por exemplo. Acho que era o Gabriel, o Lucas, agora não vou me recordar. Mas sempre muito participantes da aula. E sempre, você pergunta de estratégias, por exemplo, o Gabriel, que é o menino que tem espectro autista, que está lá no curso de História, lecionei para ele no semestre passado, mas ele era um aluno super participante, um aluno de fazer, gravar vídeos no YouTube e me mandar: "Olha, Professora, o que estou fazendo, estou gravando esses vídeos, o que você acha para eu ouvir, dar uma opinião". E sempre reforçando muito positivamente: "Que bom, Gabriel!", porque ele é um menino inteligente. E tendo a paciência, porque não senti, por exemplo, na classe, nenhuma intolerância, nenhuma impaciência, dizer: "Nossa, toda vez ele quer participar", porque ele participava muito. Então ele sempre levantava a mão. Se era alguém que estava falando, eu falava: "Guarda um pouquinho, o Gabriel já abre a fala para você". Penso que isso é uma forma também de não excluir esse aluno e deixá-lo participar, e levar em consideração aquilo que ele

está falando. E os próprios colegas: "Ah, como o Gabriel já levantou, Professora, eu falo tudo assim, assim". Alguns casos, como o da Júlia, por exemplo, a Júlia também já foi laudada com espectro autista, foi no ano passado que ela apresentou esse laudo. Acho que ela estava fazendo exames, enfim. Ela já é uma situação mais delicada. Inclusive, esses dias tivemos um episódio entre ela e outra aluna, e ela foi para bater na aluna, ela foi para bater. Precisou a professora intervir, depois isso gerou uma advertência, uma ata que tivemos que assinar, porque ela estava enfurecida mesmo. E um aluno fora: "Professora, não deixa nem a fulana sair daqui, porque essa aluna, que é a Júlia que estou falando, não estou me enganando, mas aqui muito no particular, ela está muito brava." Por quê? Por conta de trabalho em grupo. E estamos numa proposta muito enfatizada do trabalho em grupo, justamente para haver maior integração. Nessa classe, temos a Milena, que é cadeirante, temos a Júlia, que tem agora já laudado espectro autista. Ali naquela sala, acho que são as duas alunas, uma é cadeirante e a outra tem o espectro autista. Mas sempre fazendo rodízio de grupos. Mas a Júlia, conversando com ela, tinha muito problema na questão de mudar de grupo. Achei por bem, falei: "Tá, Júlia, então fique nesse grupo", que era o grupo com a

Samara, que foi essa que deu todo o conflito, a Milena, que é essa menina cadeirante, a Jéssica e outra aluna, meio que esse grupo meio "afastadinho" um pouco da classe. Mas permiti, falei: "Não, então fique nesse grupo", porque ela não queria de forma alguma. Momentos de avaliação de sair chorando da sala. Uma colega mais próxima, você fala: "Então vá, conversa". E nós mesmos conversando, todos nós, todos os nossos professores, no sentido de acolher. Fazemos muito isso, Cláudia, muito, até particularmente, mas com o aluno, que acho interessante, porque às vezes o aluno não quer que você o exponha, não tem como. A Júlia, ela ficou muito irritada uma vez que o coordenador chamou os pais para conversar, e ela ficou indignada. Ela falou: "Sou maior de idade, e deveria ser avisada." Foi um lapso, algo que aconteceu, os pais foram chamados, e ela não gostou. Quando se fala sobre as estratégias, além da abordagem ser feita nas várias temáticas que discutimos, por exemplo, este semestre trabalhei Psicologia 2, Psicologia da Educação 2, com a turma do terceiro semestre.

Penso que foi um resultado muito bom de tudo que conversamos, porque trabalhei com elas as teorias do Bandura e do Vigotski. Elas já tiveram Psicologia 1, então comigo estavam tendo Psicologia 2. Como já tinham tido uma abordagem do Vigotski, do Wallon e do Piaget, achei por bem trabalhar com elas um texto do Bandura e um do Vigotski, que tratava sobre autoeficácia e motivação para aprender, que acho bem importante. Porque quando discutimos a inclusão, estamos sempre levando para a sala de aula, onde elas vão lecionar, desde a educação

infantil, os anos iniciais, enfim. Penso que foi um trabalho bem bacana, porque discutimos quem é considerado aluno ideal, quem é o professor ideal, como isso é visto na escola, como se tem a autoeficácia, geralmente se tem as situações de êxito, como essas situações de êxito impactam na aprendizagem, e como aqueles alunos que às vezes não se sentem, não têm essa autoeficácia elevada, às vezes ficam deixados de lado. Trabalhamos bastante, depois elas fizeram uma comparação, vendo como tanto Vigotski quanto Bandura têm pontos divergentes e pontos convergentes.

Porque dei um texto para elas sobre o que os professores do século XXI, os professores de linguagem, o que Vigotski pode contribuir com os professores de linguagem do século XXI. E o Vigotski discute também a situação de inclusão na sala de aula, porque às vezes o professor, pela linguagem, exclui esse aluno. Enfatizei muito isso com elas, trabalhamos bastante, e elas foram fazendo plenárias, discutimos, cada grupo tinha uma proposta.

Penso que é uma forma também de já ir colocando para elas o que muitas já estão vendo na sala de aula. Infelizmente, o que temos, Cláudia, às vezes não são relatos tão positivos do que ocorre nos anos iniciais com as crianças. Sempre que há uma oportunidade, quando trabalho as disciplinas, leciono. Estava com essa turma, estava com Psicologia da Educação II e com Alfabetização e Letramento.

Pontuamos isso e mostramos como podemos mudar essa situação, como esse fracasso que é imposto ao aluno que apresenta uma dificuldade, ele não precisa ter uma deficiência acentuada, algo assim, mas todos, no sentido de trabalhar por uma equidade, discuti muito isso com elas. Essa heterogeneidade que é própria da natureza humana e como isso pode ser trabalhado de uma maneira geral. Tendo em vista que queremos uma aprendizagem exitosa e o bem-estar desse aluno. E como essa criança se sente quando, às vezes, o professor, quando discutimos o texto da linguagem do Vigotski, às vezes o professor se prende a algumas coisas e deixa de avaliar as habilidades que essas crianças têm, em outros pontos, em outros aspectos. E isso precisa ser reforçado. Penso que na Pedagogia, essas estratégias, conforme os professores vão desenvolvendo seus trabalhos, vai surgindo essa discussão.

Penso que na Pedagogia é uma parte bem enfatizada com eles. Tenho mais uma pergunta, as outras perguntas todas são sobre o NAIN. Queria saber quais as facilidades que vocês, professores e estudantes, enfrentam para acessar o NAIN.

Pesquisadora – As dificuldades e as facilidades para acessar o núcleo de apoio.

Professora – Não tivemos esse... Porque antes não era o NAIN. Antes tínhamos o PAPS. Cheguei a trabalhar no PAPS, atendi várias alunas, e muitas não eram por questões ligadas a alguma deficiência, algum déficit intelectual.

Sim, algumas. Mas tive alunas que ajudei, por exemplo, no caso do TG, que elas não conseguiam, precisavam finalizar o curso, e não conseguiam porque estavam com dificuldades numa relação com a orientação. Fui administrando isso, e a aluna defendeu seu TG, ficou muito satisfeita e foi montar seu consultório e trabalhar na área da Psicologia. Atendi outros alunos que tinham dificuldades com estudo, forma de estudar, porque nenhuma escola ensina isso. Eles chegam ao nível superior sem saber ter uma organização para estudo, uma organização mesmo, eles se perdem. Antes era o PAPS, depois virou o NAIN. Agora o NAIN é para atendimento. Conversei com o coordenador quando você me mandou essa pergunta, porque temos, sim, uma aluna que é a Lavínia.

A Lavínia ainda está indo no NAIN. Até a última vez que conversamos, ela estava participando desse grupo, sendo atendida por esse grupo. Uma das coisas que o coordenador levantou, ele teve contato, às vezes eles conversam com o coordenador, às vezes comigo, mas a Lavínia comentou sobre a dificuldade em responder rapidamente ao que ela enviou. Tem que ser feito, acho, por e-mail. Lembro que uma vez já indiquei, mas acho que não era ainda o NAIN. Mais de uma vez indiquei para alunas. Tem a Letícia, que está no quinto semestre, ela teve muito problema no período da gravidez, ela estava com depressão, teve crise de ansiedade.

Temos alguns casos assim na faculdade, muitas já se tratam, têm seu médico, vão, tomam medicação. Às vezes, quando falta, é outra coisa, nos preocupamos. Tenho alunos no terceiro semestre, outro dia perguntei: "Olha, você não é de faltar, o que aconteceu? Você está faltando?". Ela falou: "Professora, minha psiquiatra mudou meu remédio, e não ficou bom", ela falou: "Preferi não vir à aula". É uma aluna super séria, participativa, e foi isso que aconteceu. Estamos sempre perguntando. Umas se tratam, Cláudia, mas outras não.

Essa menina, de quem estou conversando, que no período da gravidez teve muito problema, agora ela já tem nenenzinho, está bem. Mas ela enfrentou muitos problemas familiares. Às vezes eles têm problemas com depressão, às vezes é um problema que um tem no espectro autista, às vezes outro tem crise de ansiedade, crise do pânico. Elas nos procuram, às vezes para conversas. Conversei muito com ela, porque teve um dia que ela "surtou", ela saiu e queria tirar a vida, queria se matar, e estava grávida. Grávida. Conversei muito com ela, falei: "Pense nesse nenenzinho que está aí", porque o companheiro, nessa hora, às vezes abandona. Existem todos esses dramas, que às vezes são dramas familiares também. Sinto que as jovens,

elas são muito jovens, e às vezes não encontram apoio na família. A família, ao invés de dizer: "Espere, venha cá, vou te acolher e vamos ver o que está acontecendo, o que você está necessitando mais", às vezes a família briga, a família do companheiro com a família da aluna, e se desentendem, e ela naquela crise, com um bebê na barriga. Mas ela superou, acredito, agora ela está bem, porque ela era uma aluna super participativa. E, quando se vê que o aluno apresenta algo de diferencial, se fala: "Nossa, mas era assim, o que está acontecendo agora com essa aluna?". Aí se procura saber como é essa outra também, falar: "Ah, a professora mudou meu remédio, eu não estava bem". Às vezes se abrem conosco, às vezes. Mas, quando temos uma abertura com eles, conversamos muito, e também agimos como conselheiros, por experiência de vida.

O que sinto nessas jovens, é uma fragilidade muito grande para saber como lidar com a situação que estão passando. Umas meio que fogem. Tenho duas que estão no terceiro, o coordenador já conversou, eu já conversei, muito faltosas à aula. Às vezes, só em duas aulas falta o resto. Fico andando no pátio. É difícil. E, às vezes, falo: "Nossa, precisando de um 'puxão de orelha'", porque trabalhamos muito amorosamente com eles. Esse é um perfil do pedagogo, do trabalho com a formação desses professores. Sabemos que umas vêm de vidas bem difíceis. Tinha que alugar a casa para a mãe ficar junto, daí se desentenderam no conflito entre mãe e filha. Essa mesma que falta muito, por exemplo, ela queria muito fazer História, o pai não permite, e é o pai que paga. Sentei, conversei: "Olha, veja bem, termine o curso de Pedagogia, porque agora você está no quinto semestre, depois você já vai enviando, vai participando no concurso, aí você retorna, faz seu curso de História e termina." É bem isso.

Com relação ao NAIN, a Lavínia está indo. Não teve outro caso que viesse e nos pedisse para ser encaminhado. Como falei, antes eu encaminhava para as psicólogas, e algumas foram, como o caso dessa que estava grávida, e falaram: "Olha, e como a professora faz?". Indiquei como fazia, tinha que mandar o e-mail para onde mandava. Então, sempre, esse apoio elas têm. Ou é da minha parte, ou é do coordenador. Sempre chamamos, conversamos na sala da direção, para que também não se exponha nenhum aluno, e sempre que se necessita, fazemos um encaminhamento. Quando conversei com o coordenador, ele falou: "Olha, professora, a única dificuldade que a aluna sentiu foi nesse atendimento mais rápido."

Pesquisadora – Mas o NAIN entra em contato com vocês, por exemplo, oferecendo formação, uma capacitação? Eles não fazem esse movimento inverso com vocês?

Professora – Não, já teve momentos, em reunião com o diretor e coordenadores, deles se apresentarem, dizerem o que é o núcleo, e se colocarem à disposição. Eles também, acho que

vêm fazendo trabalhos conforme é solicitado. Mas não tivemos ainda esse momento com esse grupo.

Pesquisadora – Com esse grupo do NAIN, não, eles não chegaram, por exemplo, no prédio de vocês, para observar aluno, nada disso?

Professora – Não, isso não. Última pergunta, prometo. Quando conversamos lá atrás, você falou que vocês não tinham momento, além do planejamento do semestre, vocês não tinham momento para sentarem e conversarem.

Pesquisadora – Na sua opinião, o que poderia ser feito para que houvesse um tempo reservado para vocês fazerem essas discussões?

Professora – Ontem, por exemplo, tivemos uma reunião do NDE, para fazer uma discussão pedagógica. Mas são poucos professores que participam. Não que isso não possa se estender, sejam só aqueles professores, porque o coordenador, que está à frente da direção, sempre diz: "Quero contar com a colaboração de todos", então todos podem vir. Temos um grupo das efetivas, esse contato também se dá pelo grupo. Quando ele tem alguma questão, por exemplo, houve mudança na matriz curricular, esse pessoal que está entrando agora no primeiro semestre, eles já estão com uma matriz nova.

Para a organização de tudo isso, tive que olhar todas as ementas, ver também tudo que os professores estavam propondo. Tivemos um drive, foi colocado ali, cada uma ia postando. Depois o coordenador fez uma revisão, porque tinha algumas bibliografias, alguns textos que tinham que entrar em algum site, estavam meio desatualizados, ele atualizou. Temos esse grupo das efetivas, e quando o coordenador tem alguma coisa, ou se eu tiver algo para colocar, entramos ali e conversamos. Há essa conversa, ele coloca às vezes uma proposta: "Gostaria de ouvir vocês para saber se isso aqui está bom, como podemos melhorar". Ontem mesmo a discussão foi, a Luciana estava lá, estavam presentes eu, a professora Luciana, a professora Cleusa, o coordenador, que estava à frente, e o professor Silvio dos Santos, que é o grupo que compõe o NDE, o Núcleo de Apoio Estruturante. Esse grupo, que chamamos de "guardiões do curso", o coordenador já fez um cronograma, e estamos indo a essas reuniões presenciais. Então, tem o grupo do NDE, que é o grupo presencial, e tem o grupo das efetivas, que estão lá "pitacando", dando os "pitacos", conversando, chega para o que for.

Às vezes é um inventário, às vezes é a proposta de alguma palestra para alguma semana integrada para algum trabalho. Há isso. Isso nos favorece no sentido de que temos muitas frentes de trabalho. Estou aqui com você, mas amanhã, por exemplo, as meninas vão para o projeto PREX. O projeto da PREX que estou tocando com elas, um dos projetos é Alfabetização e

Letramento por mais Inclusão e Equidade. São quatro bolsistas, duas ficam na parte da manhã, duas à tarde, só que nosso tempo, porque as meninas também participam do PIBID, participam da FLUP e participam nesse projeto, por quê? Porque precisam de dinheiro, o jovem se mantém, às vezes já mantém uma casa, seja com companheira ou companheiro, e tem que trabalhar. A vida delas também é uma vida já muito puxada, não que a nossa não fosse, a minha até hoje, temos que "brigar". Tenho uma alergia no rosto, deve estar percebendo, não dá para ver, toda "tocada" há um ano e meio, e agora estou indo na médica. Ontem tive que falar: "Vou lá, porque fiz uma biópsia há poucos dias para poder, porque ninguém descobre o que é isso."

É muito corrida nossa agenda de trabalho, Cláudia, é uma agenda muito puxada. Se pegar todas as professoras que estão envolvidas em mestrado, graduação, projetos. Temos que "dar conta". Tenho três projetos, um de uma ONG social, que é o Tempo de Aprender. É uma vez por mês, mas tenho que fazer reunião hoje, por exemplo, farei reunião para ver o que faremos no próximo encontro, tenho que preparar material. Amanhã é o da PREX, como as meninas também estão com a vida corrida, às vezes imprimo o material aqui para levar, para que elas trabalhem com esse material, mas tenho que acompanhar.

Pesquisadora – Mas tudo isso é dentro do seu horário de trabalho?

Professora – Não, tudo isso é fora do horário de trabalho. No horário de trabalho, tenho que ir mais cedo por causa do meu horário de coordenação. Como tenho quatro disciplinas, tenho que preparar aula para quatro disciplinas, são textos diferenciados. Leciono Fundamentos da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa I. E mais Psicologia. Imagina tudo isso de texto lendo, e tendo que pensar: "Bom, aqui tenho que preparar essa atividade, parei nessa discussão. Aqui é essa atividade, elas têm que discutir." São quatro frentes diferentes. E são classes diferentes também, semestres diferentes.

São classes diferentes, e se tem que estar atento a tudo, atento ao aluno. Nós, por exemplo, controlamos frequência, que é algo absurdo, porque a frequência deveria ser papel da secretaria como era antes. Passaram essa atribuição para os professores, mas isso toma tempo. Estou atrasada com entrar no mentor, pegar minha lista física, impressa, "deixa eu ver, quem faltou, coloca aqui".

Pesquisadora – Na realidade, sou monitora e às vezes ajudo ela a fazer isso. Aquele monte de lista, entra no mentor, tem que olhar o nome de cada um, tem que procurar. É difícil demais isso.

Professora – Faço isso sozinha, você imagina, só que coordeno. Como coordenadora diária, o PIBID, são três escolas, com três supervisoras e 26 alunas, para saber o que está

acontecendo, para ver como elas estão desenvolvendo a atividade, como está sendo o cronograma. Uma vez por semana tenho reunião com o PIBID, toda quarta-feira, ou é com o supervisor, ou com os alunos fazendo formação, ou com os alunos discutindo o que já foi feito.

E na PREX, por exemplo, às vezes dá problema na escola, a escola não entende. Tenho que ir na primeira visita, apresentar as meninas, acompanhar. "Olha, essas crianças aqui", como perguntei agora, "como estão as crianças do Guri Lândia?" Já avançaram um pouquinho, para saber que tipo de atividade tem que ser dada. Não pode ser qualquer atividade. E, mesmo com 40 anos de trabalho na educação, pego um livro, pego outro livro aqui atrás — pode ver a quantidade na estante — e analiso: "Espera aí, essa atividade aqui, bom, essa não é boa para uma criança que está para esse lado." E tenho que estar à frente, orientando o aluno, porque ele não tem noção. Às vezes falo: "Está bem, prepare uma atividade." Ele vem com uma proposta totalmente de cartilha, totalmente voltada para sílaba, sendo que a criança ainda não tem noção. "Francamente, isso não dá." Tem que, sabe? Meu "salário" de domingo, Cláudia, é trabalhando. Ainda faço doutorado. Não posso deixar o doutorado de lado, tenho sexta-feira de escola à noite e sábado de manhã. E doutorado, sabe como é: artigos, escrever... Produzir, produzir, produzir. Às vezes olho o que escrevo e falo: "Não sei como consigo." É um mar de coisas. Avaliação — tenho que preparar todas as provas, como serão as provas de quatro classes. Se a pessoa não estiver inteirada, diz: "Ah, mas o que você faz todo dia? Como você gasta seu tempo?" Nossa, meu Deus. Como se gasta seu tempo? Só por uma proposta dessas, como agora, fechar a Psicologia. Esta semana, fizemos uma troca para hoje ser a apresentação de trabalhos do pessoal de Alfabetização e Letramento. Uma vai trabalhar com alfabeto, outra com nome próprio, outra com língua. Tem que acompanhar tudo isso.

Estou discutindo um texto de psicologia sobre adolescência. Tenho que "bolar" as propostas, algo que eles tenham que pensar, para poder dar uma devolutiva. Porque temos uma dificuldade muito grande: o aluno não lê os textos. Os alunos chegam à universidade sem serem leitores. Então, para nós, a leitura é um "parto forte". Tem que "tirar, assim, com saca-rolhas". Uma forma é dizer: "Olha, vou propor..." Só que daí tem que montar uma aula toda. E não adianta dizer: "Leia o texto, vamos chegar e discutir", como se faz no mestrado. Um texto ou outro, consegue fazer isso. Senão, tem que fazer propostas e dizer: "Depois faremos uma plenária disso. Apresente um dispositivo gráfico aqui para elucidar para o grupo-classe o que é isso." Tem que pensar. Se não pensar, como vai fazer? Não dá para fazer a mesma atividade padronizando. Muito obrigada.

Pesquisadora – Amei conversar com você. Foi muito legal. Penso que é isso, por enquanto. Se precisar de você de novo, posso entrar em contato?

Professora – Ligue a hora que quiser.

Pesquisadora – Às vezes fico constrangida de incomodar.

Professora – Imagina.

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Declaro que este trabalho utilizou ferramenta de Inteligência Artificial Generativa para os seguintes fins: revisão textual e ortográfica, sem prejuízo da autoria e responsabilidade intelectual do conteúdo apresentado.

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLAUDIA PEREIRA DA CRUZ
Data: 10/06/2025 19:41:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Taubaté, 25 de maio de 2025

Assinatura

ANEXO A: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Cláudia Pereira da Cruz, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado Significações docentes acerca da Inclusão Escolar: buscando movimentos de transformação no Ensino Superior", comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16). Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, assegura que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas. As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome. Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos. Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação. O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento. Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 24 de junho de 2024

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIA PEREIRA DA CRUZ
Data: 24/07/2024 18:42:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Cláudia Pereira da Cruz

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

1974 - 2024

UNITAU
Universidade de Taubaté

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu **Mayra Cecilia Dellú** na qualidade de responsável pela **Pró-reitoria de Graduação,** autorizo a realização da pesquisa intitulada "Significações docentes acerca da Inclusão Escolar: buscando movimentos de transformação no Ensino Superior", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Cláudia Pereira da Cruz,** com o objetivo Analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 10/11/2024 a 28/03/2026. assegurando que os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados e utilizados para orientar a formulação de estratégias ensino, garantindo que o processo seja transparente e que os dados estejam acessíveis a todos os interessados.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o (a) mesmo (a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 29 de julho de 2024.

Profa. Dra. Máyra Cecilia Dellú

Pró-reitora de Graduação

Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Decreto Federal nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE-SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Graduação
Av. Nove de Julho, 245, Centro, Taubaté, Cep: 12020-200
Telefone: 3625-4120 / 3625-4219
E-mail: prg@unitau.br

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: buscando movimentos de Trans-Formação no Ensino Superior, sob a responsabilidade do Cláudia Pereira da Cruz. Nesta pesquisa pretendo Analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Por meio de um questionário de caracterização dos participantes e de entrevistas reflexivas ambos realizados presencialmente, serão selecionados docentes que possuam experiência no Ensino Superior, Atuação direta com pessoas com deficiência longo de sua trajetória como docentes e Lotação no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (Unitau). A participação na pesquisa apresenta tanto benefícios quanto riscos. Os benefícios consistem na oportunidade de reflexão crítica, a partir das entrevistas reflexivas, diante dos desafios enfrentados pelos participantes ao exercerem sua profissão. No entanto, existe o risco, a possibilidade de os participantes se sentirem desconfortáveis ou insegurança ao responder perguntas que abordam temas sensíveis ou desafiadores. A discussão sobre experiências pessoais pode evocar emoções intensas, potencialmente afetando o bem-estar emocional dos participantes. Sua participação é totalmente voluntária. Caso, em qualquer momento, o(a) senhor(a) deseje desistir da pesquisa, poderá fazê-lo sem qualquer penalização. Para mitigar esses riscos, foram adotadas diversas medidas de segurança e ética. Asseguraremos o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes. As entrevistas serão gravadas e transcritas com total discrição para proteger a identidade dos envolvidos. Os participantes têm o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e podem optar por não responder perguntas que causem desconforto. Se necessário, a pesquisa será interrompida e o participante será devidamente acolhido. O pesquisador está comprometido em oferecer todo o suporte necessário e se algum participante precisar, será encaminhado para serviços de saúde apropriados para garantir o suporte adequado, assegurando que todas as medidas de segurança sejam rigorosamente seguidas para garantir a integridade física, emocional e psicológica dos participantes. Além disso, garantimos o direito de acesso aos dados da pesquisa a qualquer momento, podendo também solicitar que os dados produzidos não sejam utilizados. . Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem quaisquer tipos de dano pessoal causados pelos instrumentos e técnicas de coleta de dados. nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (12) 988191767, "inclusive ligações a cobrar". e-mail: clapcruz1@gmail.com.br ou claudia.pcruz@unitau.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Cláudia Pereira da Cruz