

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

**PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO
SUPERIOR: apreendendo as significações docentes**

Taubaté – SP
2026

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

**PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO
SUPERIOR: Apreendendo as Significações Docentes**

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

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Taubaté – SP
2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

O48p Oliveira, Manuella Pimentel Carvalho de
Processos de inclusão educacional no Ensino Superior :
apreendendo as significações docentes / Manuella Pimentel Carvalho
de Oliveira. -- 2026.
127 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,
Departamento de Pedagogia.

1. Ensino superior. 2. Inclusão Educacional. 3. Psicologia sócio-
histórica. 4. Significações. 5. ODS 4 e 10. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR:
Apreendendo as Significações Docentes

Pesquisa apresentada à Defesa, requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: 18/03/2026

Resultado: APROVADA.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Virgínia Mara Prospero da Cunha - Unitaú – Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Aliciene Machado Fusca Cordeiro – Univille – Universidade de Joinville

Taubaté – SP
2026

Á Deus, por tudo e tanto.

À minha filha Liz, meu sonho materializado.

À minha mãe Silvana, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei.

À minha avó Rita, por todo amor e carinho.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e pelas bênçãos recebidas até o momento.

À minha família, expresso meu mais profundo agradecimento pelo amor incondicional e pelo suporte constante ao longo desta jornada. À minha filha Liz, que me inspira a ser um ser humano melhor a cada dia.

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, expresso a minha profunda gratidão pelo apoio e orientação que me proporcionou ao longo deste período.

Aos meus amigos Claudia Cruz, Ana Regina e Marcelo por todo o auxílio no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu revisor e consultor Paulo Magalhães.

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.

RESUMO

Esta pesquisa busca explorar a produção do complexo dialético sentidos-significados – as significações dos professores dos cursos de licenciatura no Ensino Superior em relação à inclusão educacional. Tem como objetivo analisar as Significações docentes acerca de suas necessidades formativas para atuação junto aos processos de inclusão escolar nos cursos de Licenciatura da Universidade de Taubaté. Trata-se de uma investigação na modalidade da Pesquisa-Trans-Formação, com a participação de professores da Universidade de Taubaté (UNITAU) fundamentada teórico-metodologicamente na concepção e categorias da Psicologia Sócio-histórica, consistindo em um estudo com abordagem qualitativa, aplicada e colaborativa, na perspectiva da transformação social. Como instrumento de produção de informações foram utilizadas Entrevistas Reflexivas. A organização, análise e interpretação das informações ocorrem orientadas pelo procedimento dos Núcleos de Significação. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté e tem apresentado resultados que colaboram com a reflexão crítica acerca dos impactos e sobre a constituição de processos inclusivos no Ensino Superior. Os achados mostram-se potencialmente interessantes para contribuir de modo colaborativo para a análise das significações docentes, permitindo identificar as necessidades formativas dos professores participantes, bem como para o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes, levando em consideração suas deficiências, características diferenciadas e necessidades educacionais específicas 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, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, e ODS 10, que enfatiza a redução das desigualdades. Os resultados parciais veem sendo apresentados em relatórios, conferências e discussões acadêmicas. E novas análises estão em andamento para aprofundar a compreensão das significações docentes sobre a inclusão no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Inclusão Educacional; Psicologia Sócio-histórica; Significações, ODS 4; ODS 10.

ABSTRACT

This research project seeks to explore the perceptions and experiences of teachers in higher education degree courses in relation to educational inclusion. The aim is to identify the impacts of educational inclusion processes in Higher Education and the meanings produced by teachers about this process. The methodology adopted is qualitative research, in the form of Research-Training, with the participation of teachers from the University of Taubaté (UNITAU). Reflective interviews will be used as a research tool. Although the research involves human interactions, the risks are minimal and all the necessary ethical precautions will be taken. The study will use the socio-historical conception of the human being as its theoretical-methodological basis, consisting of a research study with a qualitative, applied and collaborative approach, from the perspective of social transformation. The organization, analysis and interpretation of the information will take place in accordance with the proposal of the Nuclei of Meaning. This research is linked to the line of research: Inclusion and Sociocultural Diversity, of the Postgraduate Professional Master's Programme in Education at the University of Taubaté and its expected results are collaboration with the organization of inclusive processes in the school studied. It is hoped that the results of this study will contribute in a collaborative way to the analysis of teachers' meanings, with a view to developing a more in-depth understanding of students' needs and potential, taking into account their different characteristics and specific needs. In addition, 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, and SDG 10, which seeks to reduce inequalities within and between countries. The results will be disseminated through a research report, presentations at conferences and publications in academic journals.

KEYWORDS: Higher education; educational inclusion; socio-historical psychology; meanings; SDG 4; SDG 10.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Panorama de Pesquisas: CAPES.....24

Tabela 2: Panorama de Pesquisas: BDTD.....24

Tabela 3: Panorama de Pesquisas: MPE.....24

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 – Autores que publicaram nos últimos 5 anos	25
Quadro 2 – Principais autores de apoio teórico-metodológico	29
Quadro 3 – Normativas legais	36
Quadro 4 – Identificação das participantes	75
Quadro 5 – Pré-indicadores e indicadores	77
Quadro 6 – Indicadores e Núcleos de Significação	82
Figura 1 – Adaptação do esquema dos procedimentos para uma análise por meio dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013)	76

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
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
MPE	-	Mestrado Profissional em Educação
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
NAIN	-	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPE	-	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	-	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva		
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	-	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	16
1.1 Relevância do estudo / justificativa	18
1.2 Delimitação do estudo	19
1.3 Problema	20
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo geral	20
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 Organização da pesquisa	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Panorama das pesquisas	23
2.1.1 Pesquisa sobre os autores que publicaram nos últimos 5 anos	23
2.1.2 Pesquisas de apoio teórico-metodológico	29
2.1.3 Fundamentação das normativas legais	36
2.2 A concepção de deficiência na Educação Especial-inclusiva brasileira	37
2.2.1 Um breve apanhado histórico sobre a deficiência: lutas por direitos e mudanças de concepção	38
2.2.2 O que é deficiência?	42
2.2.3 Educação Especial-Inclusiva	44
2.2.4 Vigotski e a concepção de deficiência	48
2.3 A inclusão escolar e a centralidade da formação docente	49
2.4 Educação Inclusiva no Ensino Superior: desafios, legislação e formação	51
3 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DESTA PESQUISA	54
3.1 Materialismo Histórico-dialético	54
3.2 A ligação com Lev Vigotski	55
3.3 Sobre a Psicologia Sócio-histórica	56
3.4 Categorias	57
3.4.1 Historicidade	58
3.4.2 Mediação.	59
3.4.3 Significações	61
3.4.4 Contradição	63
3.4.5 Totalidade	64
3.4.6 Entre saberes e fazeres: A pesquisa que trans-forma	66
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 Participantes	69
4.2 Instrumentos de pesquisa	71
4.3 Procedimentos para a produção de informações	72
4.4 Procedimentos para a análise de informações	73

5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E SEUS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	75
5.1 Produção de informações	75
5.2 Construção e organização dos pré-indicadores	76
5.3 O movimento dos Núcleos de Significação	81
5.4 A construção dos Núcleos de Significação	82
6 ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	84
6.1 Núcleo 1: Políticas públicas que valorizam a formação e carreira dos professores são essenciais para uma educação de qualidade - “Eu me sinto uma pessoa frustrada, porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. A gente não teve uma formação para isso”	84
6.2 Núcleo 2: Não basta incluir, é preciso sustentar essa inclusão todos os dias, garantindo que cada aluno permaneça, aprenda e se desenvolva - “Aí eu precisei chamar a mãe, porque eu fiquei constrangida de falar sobre isso com ele, porque ele é um homem.”	88
6.3 Núcleo 3: Todos têm lugar, todos têm valor - “Vocês vão ser professores de alunos com deficiência. Como é que vocês não sabem lidar com o colega?”	94
7 ANÁLISE INTERNÚCLEOS À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
7.1 A docência universitária e a construção da inclusão – entre políticas, práticas e significações	107
8 RESULTADOS PROVISÓRIOS E PRODUTO TÉCNICO	109
8.1 Construção colaborativa de proposições inclusivas no Ensino Superior	109
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A: Questionário de caracterização e seleção das participantes para as entrevistas semiestruturada	121
APÊNDICE B: Perguntas para a entrevista reflexiva	122
APÊNDICE C – Código de Conduta para Uso Ético de IAG	123
ANEXO A – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	124
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	125
ANEXO C – Termo de Anuência de Instituição	127

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Filha mais velha do conhecido professor de Educação Física da Prefeitura de Taubaté, Erly de Oliveira, bailarino de mão cheia – que chegou até a receber o apelido de “Balé” – e da advogada Silvana de Carvalho, mulher linda por dentro e por fora, que ganhou o prêmio de miss bancária, cresci no bairro Vila São Geraldo, em Taubaté/SP, junto com minhas duas irmãs mais novas.

Desde cedo, meu interesse pela área da educação foi evidente. Estudante de escola pública, sempre fui boa aluna e responsável com meus estudos. Como citado por Tardif e Raymond (2000), “vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor, ou que provinham de uma família de professores [...]”. Minha família paterna praticamente inteira passou a vida no exercício da docência, o que me inspirou na minha profissão. Meu avô foi homenageado em Taubaté com uma escola que recebeu seu nome Professor Ernesto de Oliveira Filho.

No meu primeiro ano da faculdade, tive o meu batismo de fogo, segundo Telma Weisz (2000). Assumi uma sala de educação infantil com alunos de 5 anos numa creche municipal de periferia da minha cidade.

Trabalho na educação como professora do Ensino Fundamental I desde 2005 nas Prefeituras de Taubaté, Pindamonhangaba e Tremembé e como professora especialista em Taubaté desde 2018.

Cursei o ensino médio na modalidade normal, antigo magistério, na tradicional escola Ezequiel, em Taubaté. Em 2005, iniciei a faculdade de Pedagogia com habilitação em Deficientes Mentais na UNITAU. Em 2010, concluí a Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Araras e, em 2020, finalizei uma especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Futura.

Minha carreira na educação começou em 2005, como professora do Ensino Fundamental I nas Prefeituras de Taubaté, Pindamonhangaba e Tremembé. Desde 2018, atuo como professora especialista. Atualmente, ocupo o cargo de coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Taubaté. Minha experiência como professora especialista tem sido fundamental para minha atuação como coordenadora pedagógica, orientando professores no desenvolvimento de propostas curriculares, interdisciplinaridade e adaptação de conteúdos, respeitando a heterogeneidade das salas de aula e as necessidades individuais de cada aluno.

Em 2018, assumi o cargo de professora especialista, uma função que me permitiu explorar ainda mais minhas capacidades e conhecimentos. Trabalhar diretamente com alunos

que possuíam necessidades especiais foi uma experiência enriquecedora e desafiadora. Aprendi a adaptar minhas metodologias de ensino, a criar estratégias inclusivas e a valorizar a individualidade de cada estudante. Esta fase foi crucial para meu crescimento profissional e pessoal.

Em 2020 me casei e dois anos depois materializei meu sonho, me tornei mãe da minha preciosa Liz. Tive uma gravidez muito boa, porém, foi no momento da pandemia, o que me causou certo medo. Tive que trabalhar home office por fazer parte do grupo de risco, mas, graças a Deus, tudo deu certo.

Estou no cargo de coordenadora pedagógica desde 2022, minha principal missão tem sido apoiar os professores na implementação de um currículo inclusivo e na promoção de práticas pedagógicas que atendam intencionalmente às necessidades de todos os alunos. A inclusão educacional, para mim, vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Trata-se de possibilitar que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças - mas considerando e envidando esforços para compreender cada uma delas – tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas particularidades e potencialize suas habilidades.

Como coordenadora e professora especialista de formação, defendo a bandeira da inclusão, da equidade e da qualidade da educação para todos. Acredito que um dos caminhos mais eficazes para alcançar esses objetivos consiste na formação contínua de professores, que frequentemente é relegada a segundo plano nas políticas públicas. Para que a inclusão realmente aconteça nas escolas e na sociedade, vejo o trabalho nas escolas como peça-chave para a mudança social que tanto precisamos.

Acredito firmemente que a formação contínua dos professores é essencial para a qualidade da educação e para a transformação social. Em um cenário onde as políticas públicas muitas vezes negligenciam a capacitação docente, tenho buscado criar oportunidades de desenvolvimento profissional dentro das escolas onde atuo.

Ao longo da minha trajetória, aprendi que a educação é um processo contínuo de construção e desconstrução. Acredito que cada estudante traz consigo um potencial infinito que pode ser desenvolvido com o apoio certo e em um ambiente educacional acolhedor e inclusivo. Minha missão, como educadora e coordenadora pedagógica, é criar esse ambiente, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial.

Ao longo da minha trajetória, desde a infância em Taubaté até as diversas funções na área da educação, a busca pelo aprendizado e pela inclusão sempre foram meus guias. A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores se tornaram não apenas

uma crença, mas uma missão pessoal. Ao enfrentar desafios, como a resistência às mudanças inclusivas e a necessidade de promover a interdisciplinaridade, aprendi que a paciência (a esperança freireana, do verbo esperar), o diálogo e a formação continuada são ferramentas poderosas para transformar a realidade educacional.

O trabalho como coordenadora pedagógica me mostrou que a educação vai além do conteúdo acadêmico; trata-se de criar um ambiente social e didático-pedagógico acolhedor e inclusivo. Acredito que, por meio de um ensino de qualidade e da valorização das diferenças, podemos construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Minha jornada não termina aqui. Continuarei a me aperfeiçoar e a buscar novas maneiras de contribuir para a educação, sempre com o objetivo de promover a inclusão e a qualidade para todos os estudantes. A transformação da educação é um processo contínuo e coletivo, e sinto-me honrada em fazer parte desta mudança.

Hoje, 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. Acredito firmemente que o conhecimento tem o poder transformador de auxiliar na conquista da autonomia, da cidadania, da liberdade e do sucesso profissional.

Continuarei buscando conhecimentos para me desenvolver ainda mais como pessoa e como profissional, comprometida com a transformação da educação e a construção de um futuro mais inclusivo e justo para todos.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo social,
é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

O movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, contando com a participação de profissionais ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? Essa tendência inclusiva no cenário político educacional brasileiro, tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com alunos que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida.

As pesquisas na área educacional (Jesus, 2006) revelam que os professores, de maneira geral, dizem “não estar preparados” para atuar com crianças que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Também apontam a não materialização das políticas públicas na realidade socioeducacional e a desinformação como um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva. Nesse sentido, evidencia-se, no sistema educacional como um todo, a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores, possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica. O sistema de Ensino Superior brasileiro também vem passando por mudanças intrínsecas e extrínsecas nas últimas décadas.

Entre essas mudanças, podem ser elencadas: a expansão e a diversificação do sistema de Ensino Superior; a instituição de um Estado Avaliativo; a mudança no perfil do estudante ingressante e no perfil esperado do egresso do Ensino Superior (e consequentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e respectivos professores); as mudanças no paradigma científico e pedagógico; a crescente percepção/conscientização dos docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores; a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica; a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor (Tardif, 2000; Pachane e Pereira, 2004; Bastos, 2007).

Infelizmente, observamos a inexistência de amparo legal que promova a formação pedagógica dos professores universitários. A título de exemplo, é válido mencionar que a legislação brasileira sobre educação, mais especificamente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não faz referência à formação pedagógica do professor universitário.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o Ensino Superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do Ensino Superior é tratada de forma pontual e superficial.

Para Veiga (2006), a maioria dos programas de pós-graduação, independentemente da área, se preocupa em formar pesquisadores em seus campos específicos, mas sem exigência quanto à formação dos professores para o exercício da docência.

Deveria haver a constante preocupação das instituições de Ensino Superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, por intermédio de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.

A formação de professores desempenha um papel importante, pois nos cursos de licenciatura no Ensino Superior são esses educadores que formarão outros pares, que estarão na linha de frente, promovendo processos de inclusão e acessibilizando suas práticas de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Por formação e trabalho docente, é compreendido que devem ser encarados como um período de desenvolvimento profissional, se constituindo como uma exponencial fonte de debates necessários para a transformação da prática cotidiana escolar (Souza *et al.*, 2017).

Como podemos, então, buscar tempo, espaço, condições para que os professores possam se formar para lidar com a diversidade de alunos numa sala de aula inclusiva em uma universidade? A resposta a esta questão não é simples e envolve diversas dimensões, incluindo políticas de formação inicial e continuada, o desenvolvimento de competências específicas e a criação de um ambiente universitário propício à prática inclusiva.

Preocupado com essa questão, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), que estabelece requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, para:

[...] 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.

Apesar de um segmento dos educadores brasileiros, e das instituições educacionais, demonstrar-se em processos contínuos de mudanças para um efetivo processo educacional inclusivo, no que diz respeito às questões legais e práticas inclusivas, de acordo com Morosini (2000, p. 1) “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”.

Nessa medida, pretendemos entender aqui, uma parte dessa trama: as necessidades formativas dos professores atuantes em cursos de licenciatura (Letras e História) da Universidade de Taubaté (UNITAU). Pensando na formação docente inicial que estes professores promovem, considerando que vão formar futuros professores da educação básica, é importante estudar as significações destes docentes acerca do impacto da inclusão educacional no Ensino Superior e de suas necessidades formativas para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e com deficiências.

Dessa forma, com o aporte teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica buscaremos compreender estas significações, colaborando com os processos de reflexão crítica, sempre numa perspectiva da transformação social.

A pesquisa colaborativa na perspectiva da transformação social pode ser uma estratégia consentânea para promover a inclusão. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, por meio da modalidade Pesquisa-Trans-Formação, pode ajudar a promover processos de inclusão escolar, envolvendo os professores na dialética pesquisar-formar-transformar (Magalhães, 2021).

1.1 Relevância do estudo/justificativa

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

A pesquisa em andamento na Universidade de Taubaté (UNITAU) sobre os processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com foco nas significações docentes, é de grande importância para a instituição.

A presente pesquisa busca entender as significações de professores do Ensino Superior em relação a suas práticas educativas voltadas à inclusão, visando contribuir com o

aprimoramento de políticas e práticas inclusivas na universidade, consoante ao ODS 10 que preconiza “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”. Além do ODS 10, a pesquisa está alinhada com o ODS 4, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Hodiernamente observamos que o ingresso na Educação Superior se tornou mais acessível, todavia a permanência com qualidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas tem sido um desafio constante.

As instituições de Ensino Superior organizam e implantam seus programas, mas, é inegável a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para o professor. Em relação a isso, Veiga (2006, p. 91) afirma que grande parte dessa formação docente acaba por ficar “a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”. Destaca, ainda, que “a LDB [...] é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado)” o que reforça a compreensão de que a formação docente superior acaba ficando “a cargo de iniciativas individuais ou do regimento institucional”.

Este estudo destaca a importância da formação docente para a Educação Especial-inclusiva e justifica a necessidade de se investir na preparação adequada dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula.

A pesquisa proposta nesta dissertação pode trazer importantes contribuições para a ampliação da literatura existente e abrir novas perspectivas de investigação para os pesquisadores. Além disso, para os responsáveis pela formulação de políticas, esse estudo pode fornecer evidências empíricas que embasem a elaboração de políticas de inclusão no Ensino Superior.

1.2 Delimitação do estudo

Este estudo está delimitado ao contexto do Ensino Superior, com foco nos processos de inclusão escolar e nas significações produzidas pelos docentes acerca desse processo.

Os participantes desta pesquisa serão dois professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Letras e História da Universidade de Taubaté (UNITAU).

A universidade em questão, fundada em 1976, é uma instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Taubaté, no estado de São Paulo, Brasil, e oferece uma ampla variedade de cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de Humanas, de Biociências e de Exatas.

A UNITAU é uma instituição com mais de 60 anos de trajetória no Ensino Superior e 50 anos como universidade. Ao longo desse período, formou mais de 100 mil alunos que atuam em mercados de trabalho regionais, nacionais e internacionais. Atualmente, atende cerca de 10 mil alunos, reafirmando seu compromisso com a oferta de ensino de qualidade. A universidade dispõe de 99 laboratórios, um acervo bibliográfico com mais de 240 mil exemplares e 53 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas. Essas características fazem da UNITAU um ambiente propício para a realização desta pesquisa sobre inclusão escolar e as significações dos docentes.

Como uma Instituição Municipal de Ensino Superior, a UNITAU é organizada como uma autarquia educacional de regime especial, regida pelas disposições legais gerais e específicas, bem como pelo seu Estatuto e pelo Regimento Geral.

1.3 Problema

Esta pesquisa teve como objetivo explorar a seguinte questão: quais são as significações produzidas pelos docentes acerca de suas necessidades formativas para atuação junto aos processos de inclusão no Ensino Superior? A inclusão escolar representará um avanço significativo no campo da educação, principalmente no ambiente desafiador do Ensino Superior, reconhecido como um espaço de aprimoramento acadêmico e crescimento pessoal. No entanto, os desafios e implicações inerentes aos processos de inclusão nesse nível educacional exigirão uma análise cuidadosa e aprofundada.

Compreender as percepções, atitudes e interpretações atribuídas pelos docentes a esse processo é essencial para compreendermos as necessidades de formação que daí são geradas, uma vez que esses aspectos impactarão diretamente as práticas inclusivas, determinando as possibilidades de acessibilidade de todos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Analisar as Significações docentes acerca de suas necessidades formativas para atuação junto aos processos de inclusão escolar nos cursos de Licenciatura da Universidade de Taubaté.

1.4.2 Objetivos específicos

- Investigar a partir da perspectiva dos professores de Ensino Superior como acontecem os processos de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula;
- Promover a reflexão crítica sobre a construção de práticas inclusivas, a valorização da diversidade sociocultural e a importância do papel do professor na promoção da inclusão educacional no Ensino Superior;
- Apreender como a Universidade de Taubaté e o NAIN se organizam institucionalmente para dar suporte aos docentes e alunos em relação às questões advindas da inclusão de estudantes com deficiência nos cursos.
- Elaborar um relatório destinado ao NAIN apresentando a conjuntura atual a partir das informações obtidas na pesquisa e as proposições colaborativas fundamentadas nas contribuições das participantes.

1.5 Organização da pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira:

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

Revisão de Literatura: Esta seção apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos referentes ao tema dessa pesquisa. A revisão de literatura é subdividida em cinco subseções, que correspondem aos tópicos teóricos do Capítulo 2: 2.1 Panorama de pesquisa, Panorama das Pesquisas sobre Inclusão Escolar no Ensino Superior; 2.2 A concepção de deficiência na política da Educação Especial Brasileira; 2.3 Conceituação da Inclusão Escolar, 2.4 Inclusão escolar e a centralidade da formação docente; 2.5 Educação Inclusiva no Ensino Superior: desafios, legislação e formação docente.

Procedimentos Metodológicos: Esta seção é subdividida em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a Produção de Informações e Procedimentos para a Análise das Informações Prospectadas. Descreve em detalhes como o estudo será conduzido, incluindo informações sobre os participantes do estudo, os instrumentos de pesquisa que serão utilizados, como as informações serão obtidas e como serão analisadas.

Análise das Significações Docentes: Esta seção concentra a análise das informações produzidas pelas participantes da pesquisa, dos pré-indicadores aos Núcleos de Significação.

Análise Internúcleos à Guisa de Considerações Finais: Nesta seção estão as análises internúcleos, em um movimento de imbricamento das significações destacadas na análise intranúcleos, com um fechamento (provisório) à guisa de considerações finais.

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

Referências: Esta seção listará todas as fontes que foram citadas na pesquisa.

Apêndices e Anexos: Esta seção incluirá os instrumentos de pesquisa que foram elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté, respectivamente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentadas as pesquisas relacionadas ao tema discutido, assim como a revisão da literatura para ampliar e validar a pesquisa. O embasamento teórico deste estudo se fundamenta na Psicologia Sócio-histórica, que proporciona uma compreensão aprofundada dos processos de significação e como o contexto social na prática educacional é forjado sob mediação de múltiplas determinações. Esse arcabouço teórico-metodológico será fundamental para compreender e analisar as concepções e entendimentos dos professores do Ensino Superior em relação às inter-relações que constituem o espaço educacional.

Além disso, o referencial teórico-metodológico aborda os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula no Ensino Superior na perspectiva inclusiva. Isso inclui uma discussão sobre as barreiras à inclusão e as estratégias que os professores podem usar para superar essas barreiras.

2.1 Panorama das pesquisas

2.1.1 Pesquisa sobre os autores que publicaram nos últimos 5 anos

Para a realização deste estudo, foram utilizados como base teórica artigos e dissertações de três repositórios da área de educação: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o repositório de dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa nessas bases de dados 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 escolhidos por sua relevância na área de estudo bem como 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. O objetivo dessa abordagem é utilizar materiais de análise mais atualizados para a pesquisa.

A busca foi realizada em artigos, dissertações, revistas e livros em que os descritores procurados constassem nos títulos desses trabalhos.

Abaixo seguem os resultados de acordo com os repositórios pesquisados:

Tabela 1 – Panorama de Pesquisas: Capes Periódicos

Descritores	Todos os Campos	Por Título	Por Assunto
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica	441	03	0
Inclusão + Ensino Superior	1688	456	456

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora, 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 coletadas e tabuladas pela pesquisadora, 2024.

Tabela 3 – Panorama de Pesquisas: MPE

Descritores	Todos os Campos	Por Título	Por assunto
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica	09	02	02
Inclusão + Ensino Superior	01	0	0

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora, 2024.

No caso do descritor 'Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica', foram selecionados estudos com o objetivo de investigar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes no contexto do Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar. Essas pesquisas são cruciais para explorar as percepções dos professores e suas experiências relacionadas à inclusão.

No caso do descritor 'Inclusão + Ensino Superior', os estudos selecionados, além de abordar aspectos relevantes desse tema, contribuindo para a compreensão dos processos de inclusão escolar no Ensino Superior, essas pesquisas investigam as barreiras identificadas e estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência.

Após a busca inicial, os títulos e resumos dos documentos selecionados foram avaliados conforme os critérios dos descritores. Os estudos que atenderam aos critérios foram escolhidos para uma leitura detalhada e análise dos conteúdos relacionados à temática da revisão.

Posteriormente, esses estudos foram organizados e sintetizados de acordo com os principais temas e descobertas relacionadas aos processos de inclusão escolar no Ensino Superior, com ênfase na compreensão das significações docentes. Informações relevantes como autores, ano de publicação, tipo de estudo e referências foram registradas para facilitar a análise e comparação entre os estudos. No Quadro 1, a seguir, são apontados os principais artigos e dissertações selecionados dos repositórios pesquisados para serem utilizados no estudo:

Quadro 1 – Autores que publicaram nos últimos 5 anos

Descritor	Título	Ano	Autor	Tipo	Instituição
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica.	Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão	2019	Silva, Iara Susi Maria	Disser-tação BDTD	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
Inclusão + Ensino Superior	Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Espírito Santo	2019	Rosa Elisabete Militz W. Martins	Tese BDTD	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Inclusão + Ensino Superior	A inclusão no Ensino Superior: uma reflexão	2019	Alboni Marisa D. P. Viera e Thatyanne Gradowski F. C. do Nascimento	Artigo Capes	Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Professora.
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 C Rondon

Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica.	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação	2021	Magalhães, L. O. R.	Tese BDTD	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Significações Docentes + Psicologia Sócio-histórica	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
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	Disser-tação Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Inclusão + Ensino Superior	Inclusão no Ensino Superior: Acessibilidade do Aluno com Deficiência Visual na PUC	2022	Ribeiro, Nelson D'Angelo.	Disser-tação BDTD	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Significações docentes + Psicologia Sócio-histórica.	A dimensão subjetiva da educação na perspectiva inclusiva: significações de professores diante dos processos de inclusão escolar.	2022	SANTOS, Marcos Eduardo	Tese BDTD	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora, 2024.

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

A tese "Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Espírito Santo", de Rosa Elisabete Militz W. Martins (2019), investiga a inclusão de estudantes com deficiência na UFES. O objetivo central foi analisar o acesso, permanência e participação desses estudantes, além das percepções de docentes e gestores sobre educação inclusiva.

A pesquisa indicou que, apesar da legislação e políticas institucionais preverem a inclusão no Ensino Superior, sua efetivação enfrenta desafios. Barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e programáticas dificultam o acesso e a permanência de estudantes na universidade. Estudantes relataram dificuldades em acessar informações, adaptar materiais didáticos, metodologias inadequadas e, por vezes, falta de sensibilidade e preparo dos professores para lidar com a diversidade.

A pesquisa também revelou iniciativas da UFES para promover a inclusão, como a criação de um setor de acessibilidade e a oferta de recursos e apoios. Contudo, a autora destaca que essas ações são fragmentadas e não garantem uma inclusão plena e de qualidade. A inclusão no Ensino Superior vai além do acesso, exigindo a transformação da cultura institucional, formação continuada de professores e técnicos, e a eliminação de barreiras para a participação e aprendizagem efetivas dos estudantes com deficiência.

Martins enfatiza a necessidade de um compromisso ético-político da universidade para construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, que valorize a diversidade e promova a equidade.

O artigo "Educação Especial e Inclusão Escolar no Ensino Superior", escrito por Rodrigues, aborda de maneira abrangente a questão da inclusão nesse nível de ensino. O autor destaca que a inclusão vai além da simples admissão de alunos com necessidades especiais. Em vez disso, ele enfatiza a importância de possibilitar que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, com o suporte adequado e o devido respeito à diversidade. Nesse sentido, o artigo ressalta a necessidade de promover um ambiente inclusivo no Ensino Superior, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais. Aqui cabe fazer a ressalva de que, apesar de Rodrigues não ter mencionado explicitamente, entende-se que ele está congruente à perspectiva de que, para que o processo inclusivo aconteça, é fundamental que cada característica individual de cada estudante seja considerada e compreendida – notadamente suas habilidades e limitações – em face das barreiras encontradas no ambiente escolar/educacional. Rodrigues ressalta que o processo de inclusão no Ensino Superior demanda um compromisso contínuo por parte das instituições de ensino para criar um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e equitativo.

A dissertação de Nelson D'Angelo Ribeiro (2022), "Inclusão no Ensino Superior: Acessibilidade do Aluno com Deficiência Visual na PUC - São Paulo", explora a necessidade de ações e políticas inclusivas em universidades para possibilitar que seja exequível o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Alinhada à Portaria n.º 3.284/2003 do MEC sobre

requisitos de acessibilidade, a pesquisa focou na promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência visual na PUC-SP, buscando assegurar sua permanência e conclusão nos cursos de Comunicação e Serviço Social.

A tese de doutorado "A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa-Trans-Formação", apresentada por Luciana de Oliveira Rocha Magalhães em 2021, fundamenta-se na Psicologia Sócio-histórica, Pedagogia Histórico-crítica e Materialismo Histórico-dialético.

A pesquisa indica que a dicotomia entre teoria e prática contribui para a naturalização da deficiência, o que levou a discussões sobre capacitismo e interseccionalidade. Foi observado que a precarização do trabalho docente, as lacunas e a descontinuidade na formação de professores, e a marginalização da Educação Especial-inclusiva na formação, resultam em uma dependência excessiva do apoio escolar para a efetivação da inclusão.

A tese destaca que as dimensões estruturais sociais da escola são determinantes para a constituição das principais barreiras para os processos inclusivos, um problema que se intensificou durante a pandemia.

A pesquisa enfatiza a importância da auto-organização docente em sua formação, sob a perspectiva da emancipação política, na práxis, e da emancipação humana, como horizonte. A autora defende que a escola é uma mediação fundamental para a humanização e que o estudo da formação docente é crucial para entender como abordar a escolarização de alunos com deficiência.

Conclui, ainda, entre outras coisas, que, apesar dos avanços na legislação e da crescente aceitação da inclusão, ainda há um longo caminho para superar concepções negativas sobre as diferenças e universalizar uma formação na perspectiva inclusiva que ordinariamente qualifique e dê segurança aos professores.

A tese de doutorado de Marcos Eduardo dos Santos apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2022, intitulada "A Dimensão Subjetiva da Educação na Perspectiva Inclusiva: Significações de Professores Diante dos Processos de Inclusão Escolar", teve como objetivo principal compreender a dimensão subjetiva da educação na perspectiva inclusiva. Para isso, analisou as significações de professores dos anos iniciais do ensino regular sobre os processos inclusivos, os desafios enfrentados e os efeitos no cotidiano escolar.

O estudo utilizou a Psicologia Sócio-histórica como referencial teórico-metodológico e a categoria teórica da dimensão subjetiva da realidade (Bock; Gonçalves, 2009), buscando apreender elementos de subjetividade. As significações dos professores foram prospectadas

por meio de entrevistas e analisadas utilizando o procedimento teórico-metodológico dos Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2016).

A pesquisa revelou a baixa expectativa das professoras quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência, o que determina como se desenvolvem suas práticas pedagógicas e, em consequência, perpetua o processo histórico de estigmatização e segregação desses indivíduos. As significações dos professores sobre a deficiência são ancoradas em uma imagem incapacitante e improdutiva, fato que repercute no fazer docente e na construção de práticas pedagógicas excludentes. A pesquisa destacou a importância da formação e reflexão contínua para os professores, além da necessidade de se reconhecer a educação inclusiva como uma questão cultural e social que exige a transformação de toda a escola.

2.1.2 Pesquisas de apoio teórico-metodológico

A pesquisa investigou as significações dos professores sobre a inclusão no Ensino Superior. Para isso, foram utilizados autores que teorizam a evolução da inclusão ao longo dos anos.

O referencial teórico da pesquisa é intencionalmente robusto, incluindo autores fortes da área, para que essa fundamentação dê conta de embasar a análise face às informações obtidas junto aos docentes.

Por meio dessa análise, a pesquisa buscou compreender as significações dos professores sobre o processo de inclusão no Ensino Superior. Essa abordagem permitiu obter uma visão mais profunda sobre as concepções, atitudes e práticas dos docentes em relação à inclusão nesse nível de ensino.

Ao pesquisar as significações dos professores sobre a inclusão no Ensino Superior, a pesquisa pretende contribuir para a literatura existente nessa área. Os resultados obtidos permitiram informar o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas no âmbito do Ensino Superior, além de fomentar reflexões críticas sobre a formação docente para a promoção de uma educação superior mais inclusiva e equitativa.

Abaixo, apresentamos no Quadro 2. Os principais autores de apoio que produziram as bases teórico-metodológicas identificadas recorrentemente, e que também serão utilizadas na construção desta pesquisa.

Quadro 2 – Principais autores de apoio teórico-metodológico

Autor	Ano	Título	Instituição
Mantoan, M. T. E.	2006	Inclusão Escolar o	Professora da Faculdade de

		que é? Por quê? Como fazer?	Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Mantoan, M. T. E.	1997	A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: 1997.	MA - Livros - Educação Memnon; SENAC,
Freire, P.	1996/ 2005	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	São Paulo: Paz e Terra,
Freire, P.	1987	Pedagogia do Oprimido.	22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Mendes, Enicéia Gonçalves.	2006	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.	Revista Brasileira de Educação
Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho; Mendes, Enicéia Gonçalves.	2007	O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.	Educere Et Educare, Cascavel
Oliveira, Janaína Brum de; Ziesmann, Cleusa Inês; Guilherme, Alexandre Anselmo.	2007	Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores.	Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O Ensino e a Aprendizagem em Discussão
Poker, Rosimar Bortolini; Valentim, Fernanda Oscar Dourado; Garla, Isadora Almeida.	2018	Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.	Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, Número Especial, p. 127-134, 2018.
Lehmkuhl, Márcia De Souza; Fröhlich, Raquel (Org.).	2022	Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC.	Editora Inovar, 2022.
Vigotski, L. S.	1934/ 2001	A construção do pensamento e da linguagem.	São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.
Vigotski, L. S.	2022	Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.	Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Vigotski, L. S.	2011	A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.	Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869,
-----------------	------	--	---

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora, 2024.

A Educação Especial-inclusiva tem sido um campo de intensa discussão e evolução no Brasil, buscando possibilitar o acesso e a permanência de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, em diversos níveis de ensino. O debate se aprofunda na compreensão dos desafios históricos, políticos e práticos que permeiam essa jornada, desde a educação básica até o Ensino Superior. No contexto do presente trabalho, a análise de obras e artigos científicos se mostra fundamental para aprofundar a compreensão sobre a temática e os desafios enfrentados pelos professores.

O livro "A construção do pensamento e da linguagem", de Lev Semenovich Vigotski, publicado originalmente em 1934, é uma obra fundamental da Psicologia Histórico-cultural. Nela, Vigotski explora a relação intrínseca entre pensamento e linguagem, argumentando que ambos se desenvolvem em um processo dialético e culturalmente mediado. A obra destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, não é inato, mas resulta da internalização das relações sociais e do uso de instrumentos e signos, sendo a linguagem o mais crucial deles. Para o autor, o significado e o sentido das palavras são construções sociais que evoluem, e a compreensão desses elementos é essencial para o estudo da subjetividade humana. O livro enfatiza que a linguagem não serve apenas à comunicação, mas é um meio de atividade interna que molda a consciência e o pensamento.

O livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", de Paulo Freire, publicado em 1996, aborda a importância da autonomia e do saber na prática docente. Freire defende que a prática educativa deve ser um processo contínuo de reflexão, que possibilita a autoformação e a construção da cidadania. A obra propõe uma pedagogia que valoriza a cooperação, as soluções coletivas e a liberdade de pensamento, buscando superar o individualismo e a "consciência ingênua" para alcançar uma "consciência crítica" que transforme a realidade. Ele enfatiza que não há soluções prontas, mas que a teoria é indispensável para uma prática consciente e avaliável. A obra também ressalta a necessidade de os professores se abrirem para a discussão de suas práticas, registrando seus planos e resultados, e compartilhando dúvidas e questionamentos para construir propostas de ensino mais eficazes.

A obra "Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?", de Maria Teresa Egler Mantoan (2006), é um livro que se propõe a aprofundar o debate sobre a inclusão escolar, buscando definir o conceito, explicar suas razões e apresentar estratégias para sua efetivação nas escolas. Mantoan, como professora da Faculdade de Educação da Unicamp, contribui para uma reflexão sobre a necessidade de transformação do sistema educacional para acolher a diversidade de alunos.

O artigo "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil", de Enicéia Gonçalves Mendes (2006), contextualiza historicamente o movimento da educação especial e a ascensão do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. A autora traça a evolução desde o século XVI, com abordagens iniciais focadas no aspecto pedagógico e tutoriais, passando pela segregação em asilos e manicômios, e a criação de classes e escolas especiais no século XIX e XX. A partir das décadas de 1960 e 1970, o movimento pelos direitos humanos, argumentos morais e empíricos, e o alto custo dos programas segregados impulsionaram a filosofia da "normalização" e da "integração", que visava reinserir pessoas com deficiência na comunidade e nas escolas comuns, ainda que mantendo um "contínuo de serviços" com diferentes níveis de restrição.

Mendes argumenta que o conceito de "inclusão" ganhou força a partir da década de 1990, principalmente determinado pela cultura norte-americana, como um substituto do termo "integração". Essa nova onda de reforma educacional nos EUA, que incluiu movimentos como a "Iniciativa da Educação Regular" e a "Inclusão Total", buscou a fusão dos sistemas de ensino regular e especial, defendendo um sistema educacional único de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. No entanto, surgiram debates e polarizações sobre a abrangência da inclusão (para todos ou para alguns), a colocação integral em classes comuns versus a combinação com serviços especializados, e a priorização da aprendizagem social ou do desempenho acadêmico. A autora ressalta que a perspectiva da "inclusão total" defende a eliminação de serviços de apoio separados e a colocação de todos os estudantes, independentemente de suas limitações, em classes comuns, considerando-se e compreendendo cada uma das limitações em face das barreiras escolares e do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto brasileiro, a autora destaca que o debate sobre inclusão tem se radicalizado, com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) tentando impor uma política de "inclusão total" que não é consensual e desconsidera a participação da sociedade civil e as opiniões de pesquisadores e famílias. Mendes conclui que a política de inclusão no Brasil é, em grande parte, uma adoção de modismos importados e que, apesar de ser um imperativo

moral e uma estratégia potencial para ampliar o acesso à escola pública para crianças com necessidades educacionais especiais, ela ainda se manifesta mais na retórica do que na prática efetiva. O texto finaliza enfatizando a necessidade de a pesquisa científica se engajar mais nos problemas da realidade brasileira e de as decisões políticas priorizarem a essas bases empíricas para possibilitar a intencionalidade de uma educação de qualidade para todos.

O artigo "O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar" de Capellini e Mendes (2007) investigou as implicações do ensino colaborativo no desenvolvimento profissional de professores para a inclusão escolar. O estudo foi uma pesquisa de intervenção colaborativa, desenvolvida em duas escolas de ensino fundamental, com quatro turmas que incluíam seis alunos com deficiência intelectual.

A intervenção envolveu o apoio sistemático de um professor de educação especial (a pesquisadora) dentro da classe comum, em alguns dias da semana, complementado por atividades extraclasse de planejamento e reflexão sobre a prática. O objetivo era verificar como o ensino colaborativo poderia determinar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Os resultados indicaram que o ensino colaborativo possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as professoras participantes, promovendo mudanças de valores, como o respeito à diversidade e a superação da crença de que a sala de aula é feita para um único professor. O estudo ressaltou a importância da reflexão sobre a própria prática, algo que as professoras não tinham tido oportunidade antes.

A pesquisa também destacou a necessidade de redefinir o papel do professor de educação especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços segregados. Observou-se que a flexibilidade no planejamento foi um facilitador crucial da colaboração.

No entanto, o estudo identificou desafios, como a insuficiência do tempo de intervenção, a dificuldade de algumas professoras em compartilhar responsabilidades, e o mal-estar inicial em relação à definição de papéis. A pesquisa concluiu que o sucesso da inclusão escolar é um processo contínuo que exige mudanças na filosofia e reestruturação dos sistemas escolares, incluindo alterações no currículo, na prática pedagógica e, fundamentalmente, na formação inicial e continuada dos professores, tanto do ensino comum quanto do especial. A colaboração é vista como uma estratégia potente para unir habilidades e apoiar a resolução de problemas.

O artigo "Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores" de Janaína Brum de Oliveira, Cleusa Inês Ziesmann e Alexandre Anselmo Guilherme (2007) aborda a importância da formação inicial e continuada para professores do ensino regular, a fim de

prepará-los para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. O estudo, de caso e bibliográfico, investigou as práticas pedagógicas e a realidade de professores da Educação Básica e especialistas de salas multifuncionais no município de São Luiz Gonzaga, RS.

A pesquisa aponta que, para uma educação de qualidade, a formação dos profissionais da educação deve ser contínua e valorizada, especialmente diante da obrigatoriedade da inclusão. O professor é central nesse processo, pois recebe alunos com diferentes necessidades e tempos de aprendizagem, exigindo que ressignifique seus conhecimentos e viabilize atividades educativas inclusivas. O artigo destaca que, historicamente, a educação inclusiva superou práticas discriminatórias e que documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB 9.394/96 atribuem à escola a responsabilidade de acolher a todos, sem discriminação.

Os autores observam que, apesar dos avanços legais e da disponibilidade de materiais e recursos, muitas escolas ainda não estão efetivamente organizadas para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. A formação docente é considerada insuficiente, com poucos componentes curriculares sobre o tema na graduação. Professores expressam sentir-se incapacitados e revelam preocupação com a inserção de alunos sem a devida preparação. A falta de capacitação resulta em desgaste para o profissional e dificulta o desenvolvimento das habilidades do aluno.

A inclusão é um processo contínuo que demanda modificações de valores e cultura nas instituições de ensino. É fundamental que os professores tenham acesso a formação continuada, com espaços e tempo para trocas de informações e desenvolvimento de projetos. A valorização da afetividade, a organização e a determinação dos professores são vistas como essenciais para que o aluno com deficiência se sinta integrado e possa aprimorar suas habilidades. A pesquisa reitera que a inclusão exitosa depende da mobilização da escola e dos professores, resultando em aprendizagem ampla e redução da discriminação.

No livro "Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC", Márcia de Souza Lehmkuhl e Raquel Fröhlich, detalham a evolução da inclusão no Ensino Superior. A Parte I foca nas políticas educacionais e na criação do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED/UDESC, em 2018 e regulamentado em 2020, para atender às demandas da Educação Inclusiva. O texto analisa como documentos do tipo da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) inspiraram a ideia de educação para todos, embora a inclusão, muitas vezes, seja fragmentada por ideais neoliberais e a acessibilidade, embora útil, não resolva isoladamente os desafios de acesso e apropriação do

conhecimento. A Parte I também explora os desafios pedagógicos, de infraestrutura e formativos na inclusão de estudantes com deficiência, enfatizando a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a diversidade humana e a condução do processo educativo.

Ele concentra-se nas práticas e desafios da inclusão no Ensino Superior, com destaque para as experiências do NUAPE/FAED/UDESC. O capítulo "Entre Desafios e Possibilidades: Inclusão no Ensino Superior em Tempos de Pandemia" discute as estratégias adotadas pelo NUAPE para apoiar estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19, um período que exacerbou as desigualdades, ressaltando o apoio pedagógico individualizado e o uso de recursos digitais.

O capítulo "O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Formação de Equipes Multiprofissionais no Ensino Superior" problematiza a falta de definição estrutural do AEE nesse nível de ensino, defendendo a necessidade de equipes multiprofissionais e abordando conceitos como multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Além disso, a seção inclui o "Ensino Colaborativo: Possibilidades para a Inclusão Escolar", que promove o ensino colaborativo como uma parceria entre professores do ensino regular e da Educação Especial para atender às necessidades de todos os alunos, discutindo a formação continuada e os desafios dessa prática. Por fim, o capítulo "Percepções sobre a Inclusão no Ensino Superior: Um Olhar sobre as Experiências de Estudantes Atendidos pelo NUAPE (FAED/UDESC)" apresenta relatos de alunos que destacam a importância do NUAPE para sua permanência, desempenho, acolhimento e autonomia, embora ainda apontem a necessidade de maior visibilidade do Núcleo e de uma cultura mais inclusiva em todas as disciplinas.

Na pesquisa "Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo", Rosimar Bortolini Poker, Fernanda Oscar Dourado Valentim e Isadora Almeida Garla, 2018, investigaram a visão de professores universitários da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Campus de Marília/SP, sobre a inclusão de alunos com deficiência. O estudo, de caso e natureza descritiva, utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas a 52 docentes, que compunham uma amostra de aproximadamente 32% dos professores da unidade.

Os resultados indicaram que a maioria dos docentes tem uma percepção favorável em relação à inclusão. No entanto, eles reconhecem falhas em suas próprias atitudes e uma formação incipiente na área, o que gera sentimento de insegurança e despreparo. A pesquisa revelou que apenas 45% dos docentes tiveram acesso a conteúdo de educação inclusiva em sua formação acadêmica, e somente 33% participaram de formações complementares na área,

que geralmente focavam em aspectos legais e filosóficos, em detrimento da prática pedagógica.

A instituição também foi alvo de críticas dos professores, com 75% deles considerando o apoio oferecido insuficiente ou inexistente. As principais barreiras para a inclusão apontadas foram a formação profissional precária (84%), barreiras arquitetônicas (71%) e atitudinais (49%). Muitos docentes relataram desconhecimento sobre os direitos dos alunos com deficiência e a falta de recursos e apoio especializado, como intérpretes de Libras.

Apesar do posicionamento favorável à inclusão e do contato de muitos professores com o tema devido às suas áreas de atuação (ciências humanas e saúde), o estudo conclui que a inclusão no Ensino Superior ainda é um processo lento e precário, reproduzindo problemas da educação básica. Recomenda-se a criação de grupos de discussão e a implementação de políticas institucionais efetivas para prover acesso, permanência e sucesso acadêmico aos alunos com deficiência.

2.1.3 Fundamentação das normativas legais

No campo da pesquisa acadêmica, a legislação desempenha um papel fundamental ao direcionar e regular as práticas e políticas. Nesse contexto, a análise e compreensão das normativas legais são essenciais para embasar teoricamente as discussões e abordagens convencionais.

Mediante o entendimento dessas diretrizes legais, os pesquisadores podem fundamentar suas investigações e contribuir para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas de estudo. A legislação é um elemento crucial para a definição e implementação de políticas e práticas inclusivas no Ensino Superior.

Consoante a isso, a compreensão das normativas legais permite identificar as diretrizes e os limites que regulam as práticas inclusivas, bem como as responsabilidades e os direitos dos diversos atores envolvidos. A seleção das normativas legais dispostas no Quadro 3 delimita o período de 1988 a 2018. Os critérios de inclusão basearam-se no reconhecimento da Constituição Federal de 1988 como o ponto de partida para o direito ao atendimento educacional especializado. Foram incluídos, ainda, os documentos internacionais essenciais que o Brasil ratificou, servindo de base para a legislação interna, e os marcos regulatórios nacionais específicos para a educação da pessoa com deficiência. Este recorte temporal se justifica por iniciar-se com a redemocratização e a promulgação da Constituição, abrangendo a trajetória que levou à consolidação de políticas fundamentais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Quadro 3 – Normativas legais

Autor	Ano	Título Autor
Constituição Federal	1988	Atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
Unesco.	1994	Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco. Seleção de marcos legais que regulamentam especificamente a educação de pessoas com deficiência em diferentes níveis de ensino; e a relevância dessas normativas para a organização dos sistemas educacionais
Brasília, Brasil. Brasil.	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/1996. Brasília, Brasil.
Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999 Ministério da Educação-MEC	1999	Estabelece requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência em processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 3.298	1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Estabeleceu diretrizes para inclusão e acessibilidade em diversos âmbitos sociais, com destaque para a educação. Ele define a educação especial como uma modalidade transversal, que deve permear todos os níveis e modalidades de ensino.
Ministério da Educação - MEC	2003	Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003
Resolução CNE/CEB Nº 4	2009	Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Seleção de marcos legais que regulamentam especificamente a educação de pessoas com deficiência em diferentes níveis de ensino; e a relevância dessas normativas para a organização dos sistemas educacionais.
Brasília, Brasil. Brasil	2009	Decreto nº 6.949 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Esse marco internacional destaca a obrigação dos Estados Partes de assegurar e promover o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, sem qualquer forma de discriminação.
Lei nº 13.146/2015	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2024.

2.2 A concepção de deficiência na política da Educação Especial-inclusiva brasileira

Esta seção explora as diferentes maneiras como a deficiência tem sido compreendida ao longo do tempo e como essas concepções constituíram as políticas de educação especial no Brasil. Começamos analisando a evolução histórica dos modelos de compreensão da deficiência, partindo de visões mais antigas e excludentes até as abordagens contemporâneas baseadas nos direitos humanos. Em seguida, discutiremos as implicações diretas e os desafios que essas concepções trazem para a formulação e implementação das políticas educacionais, destacando a complexidade de se construir uma educação inclusiva consistente no contexto brasileiro.

2.2.1 Um breve apanhado histórico sobre a deficiência: luta por direitos e mudanças de concepção

A construção da perspectiva da Educação Especial-inclusiva resulta de uma longa trajetória histórica que entrelaça transformações conceituais sobre a deficiência e o desenvolvimento de marcos normativos nacionais e internacionais. Essa evolução reflete mudanças profundas na forma como a sociedade compreende e responde às necessidades das pessoas com deficiência, culminando no reconhecimento da Educação Especial-inclusiva como direito fundamental.

Segundo Mendes (2006), a trajetória da educação especial teve início no século XVI, quando médicos e pedagogos romperam com os conceitos dominantes e passaram a acreditar no potencial de indivíduos até então tidos como “incapazes de aprender”. Com foco na dimensão pedagógica, em uma época em que o acesso à educação formal era limitado, esses pioneiros realizaram trabalhos baseados em tutorias, atuando pessoalmente como professores de seus alunos. Contudo, apesar de algumas iniciativas inovadoras, o cuidado com essas pessoas permaneceu predominantemente custodial, sendo a institucionalização em asilos e manicômios a principal forma de intervenção social destinada àqueles considerados “desviantes”.

Mendes (2006) observa ainda que essa institucionalização se configurou como uma fase de segregação, justificada pela crença de que “a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (p. 387). Essa dupla justificativa — proteção da pessoa com deficiência e proteção

da sociedade — evidenciava a ambiguidade das motivações que sustentavam o modelo segregacionista: de um lado, apresentava-se como cuidado especializado; de outro, expressava o desconforto social diante da diferença e a necessidade de manter essas pessoas afastadas do convívio social.

No século XIX, o Brasil acompanhou tendências internacionais, oferecendo atendimentos isolados a pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições residenciais e hospitais, fora do sistema regular de ensino. Esse movimento consolidou a institucionalização da educação especial, marcada pela filosofia da "normalização" e pelo princípio da integração escolar, que vigorou por cerca de três décadas até a emergência do discurso da Educação Especial-Inclusiva na década de 1990.

Durante esse percurso histórico, prevaleceu o Modelo Médico da Deficiência, que compreendia a deficiência como problema individual e de natureza biológica. Segundo França (2013):

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França 2013, p. 60).

Essa perspectiva reducionista desconsiderava fatores sociais, ambientais e culturais, enquanto o modelo da tragédia pessoal reforçava a ideia de que a deficiência representava uma desgraça individual ou familiar, fomentando sentimentos de pena e caridade.

A crítica a essa perspectiva surgiu na década de 1970, com a formulação do Modelo Social da Deficiência, que deslocou o foco do corpo para a organização social que impõe barreiras à participação. Como afirma Diniz (2007), "a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente". O modelo social sustenta que a deficiência não é criada pela lesão em si, mas pelas barreiras sociais que impedem a participação plena. França (2013) explica:

O Modelo Social origina-se da necessidade de crítica ao entendimento majoritário sobre a deficiência, o Modelo Médico, que se entende como universal e neutro, sendo assim também percebido socialmente devido à sua proximidade com o senso comum. Portanto, para compreender a inovação proposta pelo Modelo Social, é necessário que se conheça o Modelo Médico, e ao que ele se propõe (França 2013, p. 60).

Posteriormente, emergiu o Modelo Biopsicossocial, sistematizado pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde. Esse modelo integra dimensões biológicas, psicológicas e sociais, reconhecendo que a experiência da deficiência resulta da interação entre características individuais e fatores ambientais. Conforme explicam Scharan e Moser (2024):

Nesse modelo, passa-se a considerar a experiência vivida de saúde do indivíduo, considerando o que importa em relação a saúde para ele, busca-se respeitar sua individualidade, seu ambiente, suas atividades cotidianas, sejam elas possíveis de serem executadas ou limitadas devido as suas funções e estruturas corporais e até mesmo do contexto que o cerca (Scharan e Moser 2024, p. 1).

Paralelamente, consolidou-se o modelo de direitos humanos, que reconhece as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, dotados de autonomia e capacidade de decisão sobre suas próprias vidas, compreendendo a deficiência como parte da diversidade humana.

A construção da concepção inclusiva foi impulsionada por compromissos históricos assumidos em documentos internacionais fundamentais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao afirmar a igualdade de todos em dignidade e direitos, estabeleceu marco fundamental para a proteção das pessoas com deficiência. Subsequentemente, documentos como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996) consolidaram o direito à educação inclusiva.

Em 1994, a Declaração de Salamanca consolidou-se como marco internacional significativo; embora não seja brasileira, o Brasil é signatário desse documento. Ela defendeu a educação para todos, levando em consideração as diferenças individuais, inspirando políticas inclusivas no Brasil e propondo que escolas regulares acolham todas as crianças, adaptando-se às suas necessidades específicas. Em 1988 a Constituição Federal já vinha representando o alicerce legal que representa o início de uma perspectiva de educação inclusiva, assegurando em seu artigo 5º a igualdade de todos perante a lei e garantindo que o Estado assegure atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino. Dois anos depois, de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 organizou o sistema educacional brasileiro, determinando, em seu artigo 4º, que o Estado deve envidar esforços

com vistas a garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular, evidenciando a centralidade da escola comum no processo de inclusão.

O artigo 60 da LDB ainda reforça que:

O poder público deve ampliar o atendimento educacional especializado na própria rede regular de ensino. Essa diretriz exige investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e tecnológicos, além de adaptações curriculares que atendam às especificidades dos estudantes.

Essa diretriz exige investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e tecnológicos, além de adaptações curriculares que atendam às especificidades dos estudantes.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentando a Lei nº 7.853/1989, instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (PcD), estabelecendo diretrizes para inclusão e acessibilidade em diversos âmbitos sociais, com ênfase na educação, definindo a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. A Portaria MEC nº 1.679/1999 estabeleceu requisitos de acessibilidade em cursos superiores, enquanto a Portaria MEC nº 3.284/2003 detalhou procedimentos e critérios para implementação das diretrizes da educação inclusiva.

O ano de 2009 trouxe avanços significativos: a Resolução CNE/CEB nº 4 estabeleceu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, enquanto o Decreto nº 6.949/2009 internalizou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil com status de emenda constitucional, reforçando o compromisso do país com os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, o Decreto nº 6.094/2007 instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecendo a permanência e o sucesso dos estudantes como compromissos fundamentais.

Em 2015, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), consolidou-se como marco legal fundamental, definindo pessoa com deficiência como “aquela que possui impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade (Art. 2º).

No âmbito educacional, o artigo 27 da LBI garante o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, promovendo autonomia, protagonismo e desenvolvimento máximo de talentos e habilidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, promovendo equidade, qualidade e continuidade educativa, orientando a elaboração de currículos que preparem os estudantes para a cidadania

e a vida profissional. Ao valorizar a diversidade como elemento constitutivo do ambiente educacional, a Educação Especial-Inclusiva transforma a escola em espaço democrático e promotor de igualdade de oportunidades. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009):

O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação. Essa redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, não foi uma criação solitária da Organização das Nações Unidas (p. 66).

Atualmente, a concepção mais aceita vê a deficiência como parte da diversidade humana, e a LBI assegura condições de igualdade para o exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a perspectiva inclusiva se materializa no campo educacional por meio da inclusão escolar, articulando educação especial e educação regular, com recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar dos avanços legais e normativos, a implementação de processos de inclusão ainda enfrenta desafios, como precariedade de recursos, ausência de formação continuada e carência de apoio pedagógico. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) observam que, mesmo em instituições consideradas includentes, os processos de exclusão ainda se mantêm, evidenciando que: “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Para que a Educação Especial Inclusiva seja efetiva, é imprescindível que políticas públicas contemplem reformulação curricular, adoção de tecnologias assistivas, oferta de apoio individualizado e promoção de cultura escolar que valorize a diversidade. Sassaki (2009) afirma que a inclusão: “É o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações” (Sassaki 2009, p.10).

Portanto, a implementação da Educação Especial-inclusiva vai além da legislação, exigindo compromisso institucional, mobilização da comunidade escolar e conscientização da sociedade. Dessa forma, as abordagens sobre a deficiência percorreram uma trajetória do modelo biomédico ao modelo de direitos humanos, refletindo mudanças conceituais, sociais e educacionais, culminando na defesa da inclusão escolar como princípio orientador, fundamental para níveis mais avançados de ensino, como o Ensino Superior.

2.2.2 O que é deficiência?

A compreensão acerca da deficiência passou por um importante processo de transformação ao longo das últimas décadas. Essa mudança representou a transição de um modelo médico, no qual a deficiência era compreendida como uma limitação individual, para um modelo social e mais abrangente, que considera não apenas as condições corporais, mas também as determinações sociais e ambientais que forjam a forma de participação do sujeito na sociedade. Nessa nova perspectiva, destaca-se a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), como ferramenta no âmbito da avaliação biopsicossocial.

Com a CIF, consolidou-se um novo desenvolvimento conceitual sobre deficiência e incapacidade, deslocando o foco de uma classificação de “consequência das doenças” (versão de 1980: *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*) para uma classificação voltada aos “componentes da saúde”. Assim, superaram-se as críticas dirigidas à versão anterior, que mantinha uma conotação estritamente médica e uma relação causal e unidirecional entre deficiência, incapacidade e desvantagem — centrando-se equivocadamente nas limitações “dentro” da pessoa e negligenciando o papel determinante dos fatores ambientais.

A mudança conceitual da deficiência foi reforçada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, cujo artigo 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006).

No mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que internaliza as disposições da Convenção da ONU, estabelece em seu artigo 2º:

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).

Se, anteriormente, o enquadramento da deficiência era definido com base em critérios estritamente médicos — concebendo-a como uma característica intrínseca do indivíduo —, atualmente, os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são reconhecidos como expressões da diversidade humana. Assim, a deficiência é compreendida como o resultado da

inter-relação entre impedimentos e barreiras sociais, o que gera a exclusão e dificulta a inserção social. Desse modo, o fator médico constitui apenas um dos elementos do conceito de deficiência, não sendo mais o único determinante.

Não é, portanto, a pessoa que “possui uma deficiência”, mas, sim, a sociedade e o meio que impõem barreiras e limitam sua participação. Diante disso, torna-se imprescindível a atuação conjunta dos diversos atores sociais na promoção da acessibilidade e da eliminação de barreiras, por meio de políticas públicas efetivas, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e adaptações estruturais que possibilitem a participação em condições mais justas.

Ao refletir sobre o conceito de inclusão, é comum associá-lo a termos como *singularidade*, *diversidade* e *individualidade*. No entanto, a inclusão não se restringe a uma perspectiva individual; trata-se de uma luta coletiva e política, que requer a reestruturação das práticas sociais e das políticas públicas. Não é possível falar em inclusão sem repensar a própria organização da sociedade e os mecanismos que produzem desigualdade.

Para compreender o lugar das pessoas com deficiência nesse contexto, é fundamental reconhecer que o conceito de deficiência nasce de uma ideia socialmente construída de “normalidade”, sustentada por uma lógica meritocrática que valoriza a produtividade e exclui corpos considerados fora do padrão. Conforme argumentam Diniz, Barbosa e Santos (2008), a discriminação é fruto dessa cultura da normalidade, fundamentada na visão biomédica e na busca por adequação às normas sociais. Essa perspectiva, entretanto, é criticada pelos autores, que defendem a compreensão da deficiência como opressão pelo corpo com impedimentos em um ambiente desigual, ressaltando a necessidade de analisá-la sob um enfoque político.

É imprescindível, portanto, superar a visão limitada que reduz a deficiência a um aspecto biológico e adotar uma perspectiva biopsicossocial, que reconheça o sujeito em sua totalidade e em constante interação com o meio social. Esse contexto deve possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, garantindo dignidade, qualidade de vida e autonomia.

Como afirmam Diniz, Barbosa e Santos (2008, p. 25), “quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais.”

A pessoa com deficiência enfrenta, portanto, não apenas desafios físicos ou médicos, mas principalmente barreiras sociais, impostas por uma sociedade que ainda define o valor e a capacidade humana com base em padrões excludentes. Assim, a deficiência não está na pessoa, mas nas estruturas sociais que ainda insistem em segregar, limitar e excluir.

2.2.3 Educação Especial-Inclusiva

Pensar a Educação Inclusiva, atualmente, implica refletir sobre como vêm sendo realizadas as práticas de inclusão nas escolas, tanto relacionadas aos aspectos pedagógicos e estruturais como em relação à implementação das políticas públicas que envolvem a modalidade de Educação Especial. Isso pode contribuir para o aprimoramento contínuo das ações e práticas educacionais inclusivas, com o enfrentamento dos desafios e a identificação de oportunidades para a efetivação de uma educação mais acessível, equitativa e inclusiva para todos, independentemente das diferenças. O desenvolvimento de um trabalho escolar que esteja permanentemente de portas abertas para a inclusão passa, necessariamente, pelas políticas educacionais de inclusão. É preciso haver uma análise e reflexão sobre o momento vivenciado hoje, quando, de acordo com o Censo Escolar, o número de alunos incluídos cresce a cada ano. Também se faz necessário repensar algumas atitudes alusivas à maneira como as escolas realizam a acolhida e o atendimento desses estudantes. Perceber onde se está e para onde se quer ir é fundamental para que o percurso possa ser realizado de forma mais segura e abrangente, visando, sempre, atender aos princípios da Educação Inclusiva e da aprendizagem.

A Educação Especial Inclusiva busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Esse conceito deve ir além de uma simples aceitação de matrícula na escola regular; também não pode ser caracterizado apenas pela integração e socialização de alunos com deficiência, transtornos ou superdotação com os demais alunos. É preciso propiciar um ambiente onde a diversidade e a diferença sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas por todos. Deve ser utilizada como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional, de modo que esse ambiente se torne acolhedor e capaz de promover a aprendizagem de todos, indistintamente, preparando-os para conviver autonomamente em uma sociedade inclusiva e plural.

A escola inclusiva carece de garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus estudantes, reconhecendo e respeitando a diversidade e tratando cada um conforme suas potencialidades e necessidades.

A Lei nº 13.146/2015 institui, em seu artigo primeiro:

[...] a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o

exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços já conquistados, percebe-se que as políticas públicas de Educação Inclusiva ainda precisam superar muitos desafios em sua implementação para que ocorram de forma efetiva em todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Ao analisar as perspectivas da Educação Especial Inclusiva, é fundamental considerar não apenas os benefícios individuais para os alunos com deficiência, mas também os ganhos coletivos para toda a comunidade escolar. A Educação Especial Inclusiva alude a uma abordagem educacional que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Deve ir além da simples matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas regulares; precisa englobar a criação de ambientes educacionais que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade, proporcionando oportunidades para todos os alunos alcançarem seu potencial máximo na aprendizagem e socialização. Ressalta-se que – para a Educação Especial Inclusiva acontecer conforme previsto no Plano Normativo – as políticas públicas deverão realizar modificações no currículo, implementar tecnologias assistivas, oferecer apoio individualizado e promover uma cultura escolar inclusiva. A tarefa e o compromisso devem ser criar um ambiente onde a diversidade seja vista como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional e onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sintam-se acolhidos e capacitados a aprender.

Essa abordagem visa à inclusão formal e à promoção da igualdade de oportunidades, do respeito mútuo e da participação plena na vida escolar e social. Segundo o autor e defensor da inclusão, Romeu Kazumi Sassaki (2009), a inclusão é definida como sendo

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (p. 10).

Em relação à Educação Inclusiva, Sassaki (1997) afirma que

[...] ela é um processo pelo qual “se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos” (p. 42).

Para Sassaki (1997), a inclusão educacional refere-se ao processo pelo qual as escolas se adaptam para poder incluir as pessoas com deficiência, mobilizando toda a comunidade escolar e, simultaneamente, as pessoas incluídas se sentem parte desse processo, de forma que todos interajam e evoluam socialmente.

A implementação da Educação Inclusiva nas escolas requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, envolvendo mudança de paradigmas, tal qual defende Mantoan (2003):

[...] superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (p. 34).

Nessa ótica, a Educação Inclusiva é um direito educativo que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, e, portanto, é preciso que ela seja vista como um fator muito importante para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que é capaz de promover mudanças para a promoção do bem-estar de todos os seus cidadãos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), elaborada para implementar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, define barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. A remoção dessas barreiras é fundamental para garantir a participação social, inclusive no âmbito universitário, beneficiando toda a sociedade.

O avanço das ações práticas na Educação Especial Inclusiva propiciam que sejam estruturados não apenas o futuro dos estudantes, mas também o de uma sociedade que valoriza e celebra a riqueza da diversidade humana em todos os seus aspectos. Como reflete Mantoan (2003), é essencial dar oportunidades a todos: “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos” (p. 65).

É necessário que educadores, gestores, legisladores e a sociedade em geral sejam instigados a abraçar essa visão de Educação Inclusiva como um investimento no futuro de toda a coletividade. A correta medida de uma sociedade justa e avançada está intrinsecamente ligada à forma como ela educa e inclui seus membros.

Frente ao exposto, percebe-se que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer o

movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida. Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do Estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. Diante do exposto, acredita-se que no universo do ensino superior a prática docente frente a alunos com necessidades educacionais especiais necessita, além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas (Freitas, 2005). Dessa forma, cabe às instituições de ensino superior, instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade.

2.2.4 Vigotski e a concepção de deficiência

A concepção de deficiência em Vigotski rompe com as perspectivas tradicionais que reduziam a pessoa com deficiência a suas limitações biológicas ou funcionais. O autor propõe uma visão histórico-cultural, na qual a deficiência não é vista como um déficit fixo, mas como uma condição que adquire significado nas relações sociais e nas possibilidades de desenvolvimento que o meio oferece.

Em sua abordagem, o foco desloca-se do aspecto orgânico para o campo das interações humanas, da cultura e da educação, para o campo das relações sociais. Assim, Vigotski defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende essencialmente da mediação social e simbólica, e que, portanto, o impedimento físico ou sensorial não determina, por si só, o potencial cognitivo ou afetivo do indivíduo. Essa concepção amplia a compreensão da deficiência como um fenômeno social, ressaltando a importância do ambiente educativo na superação das barreiras impostas pela sociedade e na construção de novas formas de participação e aprendizagem.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (Vigotski, 2011, p. 869).

Mesmo antes de receber instrução formal, a criança inicia o processo de desenvolvimento cultural. Isso ocorre porque, em seu crescimento psicológico e nas inter-relações com o meio que a envolve, especialmente pela necessidade de se comunicar, estão presentes os elementos que impulsionam o desenvolvimento cultural. A partir dessa compreensão, surge uma nova perspectiva, que analisa o desenvolvimento da criança com deficiência considerando que o “defeito” (como diria Vigotski) exerce uma dupla influência nesse processo.

[...] o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (Vigotski, 2011, p. 869).

Vigotski criticou as concepções que reduziam a deficiência a aspectos biológicos, defendendo que sua origem é social. Para ele, as dificuldades observadas nas crianças com deficiência decorrem principalmente da ausência de uma educação adequada, capaz de favorecer seu desenvolvimento pleno. O autor também se opôs ao modelo de escola especial de sua época, que, ao adotar uma “pedagogia terapêutica”, afastava o aluno da convivência social e das experiências compartilhadas com outras crianças. Para Vigotski, a educação especial deveria estar articulada ao contexto social e não funcionar de forma isolada. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a formação docente prepare os professores para reconhecer e valorizar a diversidade, compreendendo que o processo de aprendizagem das crianças com deficiência segue os mesmos princípios das demais, exigindo apenas práticas pedagógicas inclusivas que promovam sua participação e desenvolvimento: “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869).

As contribuições de Vigotski ultrapassam o campo teórico e se consolidam como fundamentos para a prática educativa contemporânea, especialmente no que se refere à inclusão. Sua abordagem convida educadores a repensarem suas concepções sobre deficiência e desenvolvimento, compreendendo que cada criança é capaz de aprender e evoluir quando inserida em um ambiente que estimula a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Assim, o legado vigotskiano permanece atual e necessário, pois reafirma que a educação inclusiva não se limita a acolher, mas a transformar — reconhecendo em cada sujeito a potência de ser e de aprender em relação com o outro.

A partir dessas reflexões, torna-se essencial discutir o papel da formação docente na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de traduzir, no cotidiano escolar, os princípios vigotskianos de mediação, interação e valorização da diversidade.

2.3 A inclusão escolar e a centralidade da formação docente

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2000) por meio de relatórios enviados por diferentes universidades, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia há dados significativos que comprovam uma expressiva evolução da produção científica no Brasil. Ainda, nos últimos anos, tem sido constatado que a maioria das pesquisas científicas estão sendo desenvolvidas por Universidades Públicas Federais. Além disso, as Universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento além de convívio social.

Por conseguinte, estas instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Por sua vez, convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com necessidades educacionais especiais podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir do apoio mútuo. Nesse contexto, o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão (Chauí, 2004).

A universalização da educação ganhou força e, junto a ela, a defesa de que pessoas com deficiência não poderiam ser excluídas do processo educacional. Dados dos censos escolares demonstram que o número de alunos matriculados na Educação Especial que frequentavam o ensino regular em classes comuns saltou de 81.695 no ano 2000 para 1.014.611 em 2018, um aumento de aproximadamente 1.142%. Esse e outros fatos fizeram com que a profissão docente passasse por profundas transformações, bem como as exigências para a sua formação. Não obstante, Libânio, Oliveira e Toschi (2012) destacam que, apesar das reformas educacionais passarem a exigir dos professores uma ampliação das suas tarefas e que eles apresentassem resultados positivos, pouco ou quase nada lhes foi oferecido em troca.

Tardif (2014) defende que:

A profissionalização do magistério foi impulsionada por um movimento de escolarização de massa e de ampliação das instituições escolares, o que provocou uma redefinição das tarefas docentes e uma maior exigência quanto às competências dos professores (Tardif, 2014, p. 34).

Os modelos de formação dos profissionais do magistério, assumidos até o momento, visando qualificar para o trabalho no novo cenário da educação brasileira, parecem perpetuar o conhecimento hegemônico na Educação Especial, o qual está vinculado à carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor.

Ciente de que uma educação inclusiva necessita de professores bem qualificados para lidar com os alunos com deficiência que passariam a frequentar as escolas regulares, a Declaração de Salamanca destaca que a formação de professores deve constituir-se em um dos principais pontos das políticas públicas nacionais de inclusão:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, conclama que mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores devem ser feitas no sentido de que os futuros profissionais assumam uma postura positiva frente à deficiência e que formação em serviço seja uma constante para aqueles que já estão nas escolas (p. 48).

Nessa medida, a formação docente continuada voltada para a perspectiva da educação especial-inclusiva é fundamental para que as escolas possam enviar processos inclusivos consoantes com as necessidades discentes (Magalhães, 2021). A seguir serão abordados os elementos mais significativos desses processos no Ensino Superior.

2.4 Educação Inclusiva no Ensino Superior: desafios, legislação e formação docente

O professor do Ensino Superior enfrenta atualmente desafios complexos e intensos, que vão além do domínio técnico do conteúdo e das habilidades didáticas. Sua prática é constantemente avaliada, tanto pelo domínio das áreas de conhecimento quanto pela capacidade de estabelecer relações humanas que promovam cidadania, solidariedade e compromisso social. Nesse sentido, a formação docente não pode restringir-se à diplomação profissional: é preciso concebê-la como um processo contínuo, que integra postura ética, responsabilidade pedagógica e abertura ao aprendizado permanente.

As transformações desse cenário são urgentes, já que o perfil dos estudantes mudou nas últimas décadas. Muitos ingressam no Ensino Superior em busca de profissionalização, mas esperam também assumir papel ativo na construção do próprio conhecimento (Confortin, 2015). Como ressalta Magalhães (2021, p. 34), “a escola que sonhamos respira transformação [...], vislumbrando a possibilidade de a realidade vir a ser algo diferente do que está sendo”.

Nesse contexto, a docência universitária exige práticas pedagógicas criativas, que favoreçam a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes. Fávero e Tonieto (2015) destacam que muitos professores ainda carecem de conhecimentos pedagógicos e metodológicos, recorrendo à improvisação. Para superar esse cenário, torna-se necessária a formação constante, pautada na pesquisa como parte indissociável do ensino e da extensão (Fávero; Ody, 2015). A universidade deve, assim, consolidar o perfil do professor-pesquisador, preparado para inovar em sua prática e promover experiências de participação e criatividade em sala de aula.

O docente universitário precisa sistematizar suas ações, compreender o universo cultural dos estudantes e transformar sua prática em objeto de reflexão. Para isso, espaços institucionais de formação, estudo e planejamento são essenciais, permitindo maior clareza no agir pedagógico. Como lembram Fávero e Ody (2015, p. 77), “não basta boa vontade, não basta querer transformar, é necessário planejamento, ação e avaliação do agir”.

No âmbito da inclusão, o Ensino Superior enfrenta o desafio de reformular políticas institucionais, reestruturar currículos e revisar práticas pedagógicas, garantindo a plena participação de pessoas com deficiência (PcD). Paiva e Gesser (2024) destacam que esse espaço é marcado por disputas de poder e por interseccionalidades — como raça, classe, gênero e deficiência — que determinam a permanência e o êxito acadêmico. Ao elaborar estratégias para superar barreiras, estudantes com deficiência provocam mudanças nas condições de acessibilidade e na própria cultura universitária.

Assegurar o direito à educação inclusiva vai além do acesso físico ou legal ao currículo: envolve possibilitar aprendizagem significativa e emancipação, rompendo barreiras atitudinais históricas. Isso requer uma formação docente orientada, transversal ao currículo e pautada em princípios ético-políticos.

Contudo, a formação inicial de professores no Brasil continua mais voltada para a educação básica, invisibilizando a preparação pedagógica específica para o Ensino Superior. Esse equívoco é agravado pela expansão do acesso às universidades e pela crescente heterogeneidade do público estudantil, o que torna urgente repensar os processos formativos nesse nível de ensino (Akkari, 2011).

Santos (2003) propõe que a universidade cumpra dois papéis fundamentais: formar profissionais abertos à diversidade e atuar como exemplo prático de formação cidadã. Porém, os discursos sobre profissionalização docente ainda são atravessados por políticas de racionalização de recursos e pela precarização do trabalho (Akkari, 2011).

Desde os anos 1990, legislações têm buscado incluir conteúdos da Educação Especial nos cursos de licenciatura. A Portaria nº 1.793/1994 orienta a inserção da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 tornaram obrigatório o ensino da Libras nos cursos de formação docente. A Lei nº 13.146/2015 (LBI) amplia esses direitos, prevendo professores especializados, intérpretes e profissionais de apoio. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2019) reforçam a necessidade de formar docentes preparados para lidar com a diversidade, baseados nos princípios da inclusão e da justiça social. A resolução CNE/CP nº 2/2019 determina que os cursos de formação de professores devem desenvolver competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), incluindo a promoção da aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

Apesar dessas normativas, a formação docente no Ensino Superior ainda é marcada por fragmentações, desarticulação entre teoria e prática, além da falta de políticas de valorização profissional. A preparação acadêmica voltada para o atendimento às pessoas com deficiência requer matrizes curriculares consistentes, metodologias inclusivas e fundamentos ético-políticos.

3 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

Esta pesquisa fundamenta-se na Perspectiva Sócio-histórica (PSH), que tem como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético (MHD) e as concepções de Lev Vigotski, que orientam todas as etapas do percurso investigativo.

3.1 Materialismo Histórico-dialético

O Materialismo Histórico-dialético (MHD) é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de investigação científica, pois possibilita a apreensão radical da realidade, o que implica conhecer tanto sua estrutura quanto sua dinâmica. A partir desse conhecimento, é possível desenvolver estratégias de transformação orientadas para a emancipação humana.

O MHD parte do “real imediato” — o todo concreto a ser compreendido — e, por meio de processos de abstração, busca apreender suas conexões internas. Esse movimento resulta na produção de uma síntese que Marx denominou de “concreto pensado”. Ao explicar esse percurso metodológico, no qual o pesquisador transita do concreto caótico (ou empírico, representado por suas manifestações fenomênicas) ao concreto pensado, mediado por abstrações teóricas, Marx (1987, p. 16) afirma:

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento com o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Ferreira (2017, p. 61), ao estudar esse método, esclarece que ele

[...] se fundamenta em uma estrutura lógica que expressa as leis da natureza e da vida social, à base de princípios, leis e de categorias que orientam o movimento do pensamento no sentido da produção do conhecimento e da prática social como processos de desenvolvimento.

O Materialismo Histórico-dialético oferece os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam uma concepção de ser humano e de realidade como processos históricos, sociais e dinâmicos. Compreender os fenômenos educacionais sob essa ótica implica reconhecer que o ser humano se constitui na relação dialética com o meio, transformando-o ao mesmo tempo em que se transforma. É nesse movimento contraditório e permanente que ele produz, reproduz e modifica as condições necessárias à sua existência, o que confere à educação um papel essencial na mediação desses processos.

Essa perspectiva reconhece e busca apreender o papel determinante das condições históricas e sociais na constituição dos sujeitos. Optar pelo MHD significa assumir um compromisso com a transformação social da realidade, elegendo uma postura analítica que considera a complexidade do real a partir das estruturas que a constituem, com o objetivo de compreendê-la e intervir para alterar as condições de seu desenvolvimento.

3.2 A ligação com Lev Vigotski

A Psicologia Histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vigotski (1896–1934) e seus colaboradores, propõe a superação das concepções tradicionais da Psicologia, que, embora reconheçam a relação entre indivíduo e sociedade, ainda tendem a tratá-los como esferas separadas. Em contraposição, Vigotski defende uma abordagem que, como o próprio nome indica, é histórica e cultural, explicando o desenvolvimento humano a partir das mediações sociais e históricas. Para o autor, tendo por base a concepção advinda da teoria marxista, o ser humano é resultado de uma complexa síntese de múltiplas determinações. Seu objeto de estudo são os fenômenos psicológicos em processo, isto é, em constante transformação. Como ele afirma: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança” (Vigotski, 1929/2010, p. 68).

A base teórica dessa abordagem está profundamente enraizada no Materialismo Histórico-dialético, concebido por Marx e Engels, o qual compreende a realidade como um processo histórico em constante movimento e contradição. A partir dessa perspectiva, Vigotski entende que os processos psíquicos superiores não são inatos nem individuais, mas resultam da internalização das relações sociais historicamente construídas. Assim, a subjetividade é constituída na e pela objetividade social, mediada pela linguagem, pela cultura e pela atividade prática dos sujeitos em contextos concretos.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-cultural e o Materialismo Histórico-dialético se complementam ao conceber o ser humano como um sujeito ativo, histórico e social, cuja formação ocorre por meio das relações dialéticas com o meio. Essa concepção tem importantes implicações para a educação, pois permite compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado pela inter-relação social, pelas condições materiais de existência e pelas práticas culturais. A escola, enquanto espaço social privilegiado de mediação, torna-se um campo fértil para a transformação da realidade, desde que ancorada em práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito histórico em formação, potencialmente preparado para intervir no mundo e transformá-lo.

3.3 Sobre a Psicologia Sócio-histórica

A Psicologia Sócio-histórica, que adotamos como base teórico-metodológica, está essencialmente fundamentada no método do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e tem em Vigotski uma de suas principais referências, sendo uma vertente crítica dentro do campo da psicologia da educação. Parte do princípio de que a realidade material se expressa por meio de polos objetivos e subjetivos que não se separam, mas se articulam dialeticamente, cada qual com suas peculiaridades.

Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como produto e produtor de uma relação dialética com a sociedade e a história. Por isso, torna-se indispensável analisar tanto a história pessoal — vivida diretamente pelo indivíduo — quanto a história social, que compõe o contexto mais amplo e coletivo no qual ele está inserido.

Para a Psicologia Sócio-histórica, compreender os fenômenos psicológicos implica, necessariamente, compreender a sociedade. Falar da subjetividade humana é, portanto, falar da objetividade das relações sociais em que essa subjetividade se constitui. O chamado “mundo interno” só pode ser entendido a partir do “mundo externo”, pois ambos são aspectos de um mesmo movimento dialético. Trata-se de um processo no qual o ser humano atua sobre

o mundo, transforma-o, e, simultaneamente, é transformado por ele, constituindo-se como sujeito histórico.

Além disso, os instrumentos e signos que medeiam a relação dos sujeitos com o mundo e entre si — como a linguagem, os artefatos culturais e as práticas sociais — não apenas possibilitam a ação e a construção da trajetória individual, mas também carregam em si a história das gerações que os antecederam. Essa mediação evidencia o caráter histórico e social da constituição humana.

A concepção histórica do fenômeno psicológico, portanto, permite pensar o ser humano e o mundo como realidades em permanente transformação. Possibilita ainda a construção de práticas profissionais e saberes em Psicologia e em Educação comprometidos com um projeto de sociedade mais justo e democrático. Assim, a intencionalidade é de contribuir com uma compreensão sobre um fazer social indissociável de um posicionamento ético e político voltado à transformação das condições de vida concretas.

O caráter crítico da Psicologia Sócio-histórica, por trazer visceralmente os fundamentos no Materialismo Histórico-dialético, rompe com a visão abstrata e idealista do fenômeno psicológico, bem como com uma tradição de classificação, rotulação e estigmatização que marcou a história da psicologia (Antunes, 2013). Em síntese, o indivíduo é constituído socialmente, ao mesmo tempo que são as mediações sociais que constituem os fenômenos psicológicos. Como afirma Marx (2011, p. 25), “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

A Psicologia Sócio-histórica, portanto, exige a construção de uma ética e de uma visão política alinhadas com a realidade concreta na qual seu objeto de estudo e intervenção está inserido. Para isso, propõe a explicação dos fenômenos psicológicos a partir de sua base material, compreendendo que a constituição do indivíduo se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Essa relação é indissociável e define a condição humana em sua totalidade. A historicidade e outras categorias, nesse contexto, assumem o papel fundamental de apreensão e explicação dos processos que compõem o movimento da realidade.

3.4 Categorias

Para entender os movimentos analíticos necessários nesta pesquisa, é crucial destacar o que são as categorias teórico-metodológicas da PSH e do MHD. Nesse contexto, é

importante ressaltar que as categorias adotadas nesta investigação não se limitam à fase final de análise da produção de informações a partir dos Núcleos de Significação, mas são fundamentais para toda a discussão que envolve a pesquisa. Fazer uso dessas categorias na investigação significa considerar que estas possibilitam ao pesquisador a apreensão do real, mediando a busca das relações entre os elementos constitutivos de dado objeto de estudo.

Como seres sociais e históricos, reconhecemos que somente é possível conhecer a realidade como totalidade concreta, como concreto pensado e síntese de múltiplas determinações. Ao considerarmos as múltiplas determinações que constituem esta realidade, é preciso levar em conta que elas são produzidas na dialética entre o que é necessário e o que é contingente.

Esta pesquisa se utiliza de algumas categorias teórico-metodológicas que contribuem com esse movimento de superação da aparência, tais como: historicidade, mediação, significações, contradição e totalidade

3.4.1 Historicidade

A historicidade é uma categoria indispensável para essa análise, pois nos permite olhar para a realidade e pensá-la, compreendê-la em movimento, este sempre contraditório (Aguiar e Ozella, 2013). Ela nos permite apreender as significações “ao longo do tempo histórico dos sujeitos, num percurso não linear, movido por contradições”, como afirmam Aguiar, Magalhães e Carvalho (2023, p. 11).

Magalhães (2021, p. 192) afirma que “pensar na categoria historicidade nos remete a pensar na história como a materialidade da produção humana, identificando os seres humanos como seres sociais e históricos na sua singularidade e concretude, síntese, portanto, de múltiplas determinações”.

Essa categoria não se refere a uma simples sucessão cronológica de fatos e muito menos a um movimento sem direção, como já advertiam Aguiar e Machado (2016); pelo contrário, entendemos que é um movimento determinado pelas relações de força dialeticamente articuladas que se constituíram no decurso da existência do objeto, porque são construídas pelo homem e o que fazemos hoje nos leva amanhã para um caminho. Nesse sentido, o indivíduo não possui uma relação direta com o meio social, mas se constitui por meio de múltiplas mediações.

Magalhães (2021) complementa a categoria em questão, explicando que ela permite contribuir para a compreensão da totalidade do fenômeno, como surge, como se movimenta, no que pode se transformar. Acrescenta, também, que a categoria historicidade permite ser

pensada como ponto de partida para investigarmos os caminhos que nos levam à construção das condições necessárias para que a transformação aconteça. Para Marx, o que distingue o animal irracional do ser humano é justamente o “ser social”, ou seja, a sua relação com a natureza e com os outros homens (Aguiar e Machado, 2016).

A categoria 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.

Como ressalta Lukács (1979), 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.

Assim, recorrer à categoria de historicidade como ferramenta de análise implica investigar não apenas os aspectos evolutivos de um dado fenômeno social, mas também suas possibilidades de ruptura e superação — ou seja, sua dimensão revolucionária.

Em conformidade com Hahn e Kosing (1983) a historicidade:

[...] exige que se analise sempre a forma e a origem de cada fenômeno, de cada processo, o estágio de desenvolvimento em que se encontra e como se apresentam as suas outras perspectivas de desenvolvimento. Só isso é que permite penetrar mais profundamente na essência, nas leis, do fenômeno em questão (Hahn e Kosing, 1983, p. 83).

Finalizando as reflexões sobre a categoria historicidade, chamamos Lefebvre (1991) para argumentar que:

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento: e que só há movimento se existir processo histórico: [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os [ou não] (Lefebvre, 1991, p. 21-22).

Esse riquíssimo e complexo conteúdo em movimento somente pode ser desvelado e compreendido se o pesquisador carregar consigo a perspectiva da historicidade imbricada em muitas outras categorias de análise (Magalhães, 2021), tais como, a mediação, relevada a seguir.

3.4.2 Mediação

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2006), outra importante categoria constitutiva do MHD é a Mediação. É considerada um construto teórico que explicita e explica a impossibilidade de pensarmos a totalidade social sem considerarmos as mediações que a constituem. Isso significa que é impossível pensarmos a realidade como imediatez, pois ela só pode ser apreendida pelas mediações que a constituem. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Caso contrário, sem isso podemos cair nas armadilhas da aparência. A realidade não poderá ser apreendida isoladamente, desconsiderando as inúmeras mediações que estruturam a totalidade social.

Assim, ao falarmos em mediação, nos referimos, como afirma Severino (2002, p. 44), “a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”.

É com base nessa categoria que Vigotski (1996b, p. 368) 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”.

O indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição dos seres humanos. 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).

Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. Temos, assim, que a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não a de uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, ou seja, um constitui o outro.

A mediação se materializa pela instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. “Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos

devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2015, p. 37).

Nessa concepção, a categoria mediação tem suma importância, pois permite romper com dicotomias, possibilitando uma análise das determinações inseridas num processo dialético, entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações. Nessa concepção: a apreensão do homem, como nos lembra Vigotski (2001), dar-se-á pela compreensão da gênese social do individual, “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2001, apud Aguiar e Ozella, 2006, p. 225). Segundo os mesmos autores, a categoria mediação tem a função de ligar a singularidade e a universalidade, mas também 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 (Aguiar e Ozella, 2006, p. 225).

3.4.3 Significações

As categorias significado e sentido são fundamentais para a compreensão e explicação da subjetividade humana em sua relação dialética com a vida material. Ambas mantêm uma relação de mútua determinação

Embora os significados apresentem certa estabilidade — o que garante a comunicação humana e a significação das atividades cotidianas — é importante reconhecer que “os significados das palavras evoluem” (Vigotski, 2009, p.150). Os significados, portanto, são construções coletivas historicamente situadas, podendo adquirir diferentes explicações conforme os valores, ideologias e contextos sociais de cada época. Mesmo em um mesmo país ou cidade, uma palavra pode carregar significados distintos, conforme o grupo social que a utiliza.

Já o *sentido*, enquanto categoria, refere-se às produções humanas singulares, constituídas por elementos simbólicos, afetivos e cognitivos. Essas produções adquirem contornos específicos a partir das experiências vividas e das condições concretas de existência de cada sujeito — como gênero, cor da pele, orientação sexual, classe social, entre outras. Para Vigotski (2001), o sentido é um todo complexo, dinâmico e fluido: um “agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na consciência como resultado da palavra com significado” (p. 465).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), mediado por um processo dialético de articulação entre sentido e significado — notadamente pela linguagem — o ser humano constrói sua consciência, organiza seu pensamento, estabelece relações e define os motivos de sua atividade. Toda atividade humana é, portanto, significada: os indivíduos atribuem sentido às experiências vividas na medida em que interagem com o mundo. Compreender esse movimento exige ir além da aparência imediata dos fenômenos, analisando a relação de mútua determinação entre essas duas categorias.

Ao transformar a natureza e a si mesmo por meio da atividade, o ser humano mobiliza significados como elemento constitutivo de sua produção cultural, social e subjetiva. Assim, a atividade humana é sempre significada: ao agir, o homem realiza simultaneamente uma atividade externa e uma interna — ambas operando com significados. Como aponta Vigotski (2001), o que se internaliza não é o gesto como materialidade, mas sua *significação*, que transforma o natural em cultural.

Os significados, portanto, são construções sociais e históricas que possibilitam a comunicação e a socialização das experiências humanas. Apesar de mais estáveis, esses conteúdos são mutáveis, também se transformam ao longo do tempo, transformando sua relação com o pensamento — concebido como um processo. São conteúdos mais fixos e compartilhados, que, ao serem apropriados pelos sujeitos, ganham nova configuração a partir de suas singularidades.

Compreender as categorias *significado* e *sentido* – par dialético fundamental para a compreensão das significações, expressão de seu movimento articulado – implica considerá-las como resultado da unidade contraditória entre o simbólico e o emocional. Os significados funcionam como ponto de partida na análise da subjetividade, mas é ao adentrarmos a dimensão dos sentidos — mais instável e subjetiva — que conseguimos acessar a complexidade da experiência humana. O *sentido* é, assim, mais amplo que o *significado*, pois expressa os eventos psicológicos que o sujeito produz em resposta à realidade concreta (Aguiar e Ozella, 2006). Essa complexidade torna evidente a dificuldade de apreensão do *sentido*, que se aproxima diretamente da subjetividade, enquanto unidade dos processos afetivos, cognitivos e biológicos.

Em síntese, estudar a realidade social por meio das categorias historicidade, totalidade, mediação, contradição e significações permite compreender o movimento histórico (historicidade), em sua articulação com o todo (totalidade), considerando suas múltiplas relações (mediações), as tensões que o atravessam (contradições), e os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (significações).

As significações emergem como resultado do movimento de síntese do par dialético sentido-significado. Magalhães (2021) esclarece que “as significações carregam em seu bojo essa rica movimentação, cheia de sentidos-significados, de determinações históricas subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos”(2021, p. 251).

Tal perspectiva revela a potência analítica das significações como dimensão conceitual que supera dicotomias simplificadoras. Portanto, “as significações das palavras, são a nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar 'a outra face da lua' muito mais complexa e preta de informações!” (Magalhães, 2021, p. 251).

A análise das significações, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, oferece um caminho metodológico rico para a compreensão dos fenômenos humanos em sua complexidade. Ao reconhecer a unidade dialética entre sentido e significado, torna-se possível apreender os movimentos de constituição da consciência humana em sua relação com as condições concretas de existência. Somente por meio dessa análise dialética é possível acessar a riqueza da experiência humana e os processos de transformação que caracterizam a constituição da subjetividade.

3.4.4 Contradição

Ao falarmos em contradição é preciso destacar a princípio, que ela está inserida no contexto das categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-histórica, e indica um caminho para a melhor compreensão do todo social – onde o todo é formado pelos elementos da realidade, e vice-versa – oferecendo, assim, base para a investigação dessa realidade.

A contradição “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (Cury, 1995, p. 30). Logo, a contradição expressará uma relação de choque (ou negação) sobre a realidade, mantendo sempre uma relação de movimento, já que esta categoria é dinâmica e reconhecida pela teoria dialética como a base do movimento, possibilidade a existência de transformações/superações da/na realidade.

Para efetivação da superação da realidade, se faz necessário interpretar os fenômenos contraditórios inseridos na mesma, assim, para tal interpretação cumpre destacar a diferenciação entre abstrato e abstração ratificada por Netto (2009). Para Netto (2009, 684) abstração se constitui “como capacidade intelectual, que permite extrair da sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um

procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...]”. Dessa maneira, é possível alcançar o mais íntimo do que for exposto à análise. Por conseguinte, o elemento é abstraído configura-se no abstrato, entretanto, tal elemento abstrato não se constitui “na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está aturado de ‘muitas determinações’” (Netto, 2009, p. 684). Os fenômenos, não podem ser considerados iguais, porém, deve-se buscar em sua estrutura e especificidade a ligação desse fenômeno para com outro. Dessa maneira, a contradição é capaz de fazer a distinção entre os mesmos, ou seja, o que existe de comum entre os fenômenos e o que é específico em cada um, e qual é exatamente o ponto que se contradizem. Cury (1995, p. 32) nos afirma que a contradição só é capaz de explicar a realidade a partir do momento em que surge a consciência da contradição, assim:

A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno.

A Pesquisa-Trans-Formação, que será posicionada a seguir, contém na sua gênese essa consciência da contradição como motor, motivação, impulso, agente da totalidade social, determinante na constituição da realidade (Magalhães, 2021).

3.4.5 Totalidade

A categoria totalidade constitui-se como um dos pilares fundamentais do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), expressando a compreensão de que os fenômenos sociais e seus desdobramentos estão essencialmente interligados, impossibilitando uma análise fragmentada ou isolada da realidade.

Segundo Kosik (1985):

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo

estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato ou quaisquer classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos reunidos em seu conjunto não constituem, a totalidade (Kosik, 1985, p. 35-36).

Dessa forma, acumular todos os fatos não equivale a conhecer a realidade, pois esta só pode ser compreendida quando os fatos são entendidos como partes estruturais de um todo dialético.

Magalhães (2021, p. 49) reforça essa perspectiva ao considerar "a totalidade como um complexo dos complexos", a partir da qual podemos continuamente estabelecer nexos causais entre a parte que estudamos e outras partes componentes da realidade. Nesse sentido, a totalidade representa "a contínua dialetização entre as relações de produção e a produção de relações sociais" (Geromel, 1992).

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 302), "a noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente".

No MHD, a totalidade não pode ser utilizada de forma isolada; as demais categorias do método dialético são igualmente essenciais, formando uma articulação metodológica integrada. Como explica Viana (2007):

A totalidade, para o materialismo histórico-dialético, é a sociedade. Mas toda totalidade é composta de partes. As partes que constituem a sociedade são o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de regularização das relações sociais. Tais partes, por sua vez, podem ser subdivididas em outras partes. Mas elas estão necessariamente ligadas uma à outra, formando uma totalidade. O que caracteriza a concepção marxista da totalidade é a ideia de que entre as partes que compõem o todo existe uma relação necessária e que o resultado desta relação entre as partes é a totalidade. Essas partes, desta forma, exercem "múltiplas determinações" sobre a totalidade, ou seja, sobre essas partes reunidas. Acontece que uma dessas partes exerce uma "determinação fundamental" sobre as outras, ou seja, sobre a totalidade. A própria totalidade é uma derivação desta parte fundamental (Viana, 2007, p. 106).

Por esse ângulo, a sociedade é uma totalidade que está inserida em outra totalidade, que é a natureza, a qual, por sua vez, está inserida em outra totalidade que é o universo. Não podemos perder de vista esse princípio do método dialético, que já apresenta desdobramentos para as outras categorias, bem como para a análise concreta de qualquer fenômeno social. É necessário também esclarecer que quem produz a sociedade (ou qualquer outro fenômeno a ser estudado, como, por exemplo, os movimentos sociais) são os seres humanos reais e concretos, de carne e osso; não há brecha aqui para pensar as categorias analíticas de forma

idealista; estas só se constituem em uma autêntica ferramenta analítica se estiverem relacionadas com a realidade, se servirem à análise do concreto e, fundamentalmente, se estiverem partindo da perspectiva do proletariado.

A categoria da totalidade possibilita enxergar o todo em que cada elemento está inserido, revelando as interdependências pelo movimento da contradição, diferenças, correlações e determinações. É "na interação desses elementos determinantes e determinados [...] que a totalidade se faz e se cria" (Geromel, 1992), e essas relações dialéticas entre o todo e as partes movimentam-se por meio da contradição.

Em síntese, qualquer fenômeno social deve ser entendido como uma totalidade. Utilizamos o exemplo da sociedade, mas, como um recurso heurístico (Korsch, 1977), o método dialético permite analisar qualquer fenômeno que está relacionado ao social, a tudo que versa sobre o universo do ser humano (e suas associações durante a história). Nesse sentido, os movimentos sociais, como um fenômeno social, também podem ser compreendidos como uma totalidade e ser analisados a partir do método dialético.

Portanto, a análise pela perspectiva da totalidade pressupõe o incontornável imbricamento dialético de tudo, evitando a dicotomização que fragmenta o ser humano, as categorias e aquilo que medeia as relações sociais e o desenvolvimento humano (Geromel, 1992). Somente através dessa perspectiva integrada é possível conhecer as dimensões do ser e compreender racionalmente os fenômenos sociais em sua complexidade e movimento histórico.

3.4.6 Entre saberes e fazeres: A pesquisa que trans-forma

A Psicologia Sócio-histórica (PSH), fundamentada no Materialismo Histórico-dialético (MHD), compreende o sujeito como um ser ativo que, ao utilizar instrumentos socialmente construídos, transforma o ambiente e, simultaneamente, é transformado por ele. Essa relação dialética, denominada cultura, evidencia a centralidade das mediações no processo de constituição do sujeito e orienta uma pesquisa voltada ao estudo de processos, e não de produtos, buscando superar visões dicotômicas e desvelar contradições do fenômeno em análise (Rego, 1995).

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, como explicam Magalhães e Aguiar (2021):

Temos (como acadêmicos) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alteram no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. [...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somo vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! (Magalhães; Aguiar, 2021, p. 124).

Magalhães (2021, p. 268) explica ainda que na Pesquisa-Trans-Formação “[...] O movimento que produzimos -nas pesquisas em geral da PSH- tem a intenção de produzir um conhecimento que contribua para a transformação da realidade, que desvende a realidade para além da sua aparência”.

Essa perspectiva dialoga com Marx (2008, p. 1080), para quem “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. Assim, a pesquisa crítica busca a essência dos fenômenos, rompendo com lógicas positivistas e reducionistas.

Magalhães avança na explicação afirmando que a Pesquisa-Trans-Formação:

[...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: 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 e/ou político (Magalhães, 2021, p. 265).

Nessa perspectiva, categorias como totalidade, contradição, luta de classes e emancipação política e humana são centrais, conferindo coerência teórico-metodológica e permitindo compreender a materialidade investigada em sua complexidade (Magalhães; Aguiar, 2022).

O conhecimento, nesse processo, é concebido como construção social, emergente do dinamismo vivido nos contextos concretos, como o chão da escola, onde objetividades e subjetividades se entrelaçam. Assim, a práxis científica se realiza no movimento contínuo

entre teoria, prática, crítica e reflexão, possibilitando uma práxis revolucionária e emancipatória (Magalhães, 2021).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo o procedimento metodológico utilizado neste estudo é fundamentado na abordagem da Psicologia Sócio-histórica, que oferece a base teórico-metodológica de investigação e o procedimento de análise apropriados para analisar os processos de inclusão escolar no Ensino Superior e apreender as significações docentes.

Essa escolha decorre 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 se baseia na modalidade da Pesquisa-Trans-Formação. Essa abordagem metodológica envolve procedimentos colaborativos e qualitativos, visando a busca por transformações na realidade estudada. Conforme Magalhães (2021) aponta:

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 ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (Magalhães, 2021, p. 265).

O foco central desse estudo é compreender os processos de inclusão educacional no Ensino Superior e aprender as significações docentes relacionadas a esse tema.

A escolha dessa abordagem qualitativa se deu principalmente pelo fato de possibilitar as condições para uma compreensão das significações dos professores em relação à inclusão escolar no Ensino Superior, uma modalidade que incentiva a utilização de diferentes técnicas e estratégias de pesquisa no intuito de provocar os participantes a trazer contradições à tona. Entendemos ser este um importante caminho para apreensão das significações. Permite explorar a complexidade da produção de sentidos e significados dos professores em relação à inclusão escolar e à formação necessária para tal.

Além dessas questões abordadas acima, a pesquisa bibliográfica contribuirá sobremaneira para embasar teoricamente o estudo, oferecendo referências e conceitos fundamentais para análise e discussão dos resultados, fazendo o exercício da confrontação entre teoria e falas das participantes.

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).

Para a produção de informações, foi utilizado um questionário para caracterizar o grupo que contempla todos os professores. Em seguida, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e reflexivas com duas professoras do Ensino Superior, selecionadas por terem alunos com deficiência em suas turmas.

A prioridade será dada aos cursos de licenciatura, pois é de onde saem os profissionais da educação que atuarão na Educação Básica. Como esta pesquisa é originária de um Mestrado Profissional, a intencionalidade é pesquisar e instigar processos que visem a transformação no âmbito da Educação Básica, pública e privada.

Como resultado desta pesquisa, pretende-se desenvolver, de forma colaborativa com os professores, uma proposta formativa exequível que visa aprimorar a compreensão e abordagem da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. O foco principal é estimular o desenvolvimento de iniciativas alinhadas com a transformação social e a

promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Conscientes de que sozinhos não podemos promover a transformação social, buscamos provocar e impulsionar ações que possam contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A análise e interpretação das informações produzidas serão guiadas pelo procedimento dos Núcleos de Significação, uma abordagem que permitirá ir além da mera descrição de dados, buscando compreender suas contradições, relações entre si e significações, a fim de gerar conhecimentos relevantes que possam contribuir com a transformação da realidade pesquisada.

4.1 Participantes

O universo de pesquisa deste estudo consiste em professores que atuam na Universidade de Taubaté (UNITAU), uma instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Taubaté, no estado de São Paulo, Brasil. Fundada em 1976, a UNITAU oferece uma ampla variedade de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas áreas de Humanas, de Biociências e de Exatas.

A universidade tem como missão promover a formação acadêmica de qualidade, aliada à pesquisa, inovação e extensão, visando à formação de profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

A UNITAU possui uma estrutura acadêmica sólida, 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

Os critérios adotados para a definição da inclusão das participantes na pesquisa incluíram a relevância da experiência no Ensino Superior, uma atuação de pelo menos três anos na área, além do trabalho direto com pessoa com deficiência no último ano. Foi priorizada a licenciatura, que forma professores que atuarão na educação básica em todos os níveis. Assim, nesta pesquisa, focamos especificamente nos professores de Letras e História. Os critérios de exclusão foram: nunca ter ministrado aulas para estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas; ter menos de três anos de atuação no departamento de Letras e História da UNITAU.

As participantes participaram das entrevistas reflexivas nas quais compartilharam suas experiências e percepções, que revelam importantes significações sobre inclusão escolar no Ensino Superior.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial, proporcionando uma análise aprofundada das crenças, percepções e práticas das participantes em relação à inclusão escolar.

A participação em pesquisas envolve benefícios e riscos. Entre os benefícios, destaca-se a oportunidade de reflexão crítica a partir das entrevistas reflexivas, que permitirão aos participantes analisarem os desafios enfrentados no exercício de sua profissão. No entanto, existem riscos, como a possibilidade de os participantes se sentirem desconfortáveis ou inseguros ao responder às entrevistas.

Para mitigar esses riscos, garantimos o direito ao anonimato, à retirada da pesquisa em qualquer etapa, e a não responder a perguntas que causem desconforto. Além disso, as participantes tiveram e terão acesso às informações obtidas pela pesquisa em qualquer momento e poderão solicitar que suas informações não sejam utilizadas.

Embora não recebam benefícios financeiros ou prêmios, as participantes contribuíram para a produção de conhecimento científico na área de inclusão escolar no Ensino Superior, auxiliando no avanço acadêmico e no desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas.

A pesquisa também ofereceu às participantes benefícios formativos importantes, como a reflexão sobre práticas pedagógicas, o compartilhamento de experiências, a ampliação do entendimento sobre inclusão escolar, e a participação em discussões enriquecedoras com o pesquisador e outros participantes.

É fundamental destacar que a confidencialidade e a proteção dos direitos das participantes serão rigorosamente respeitadas ao longo de toda a pesquisa, e posteriormente, assegurando o anonimato e a privacidade das informações compartilhadas. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes, garantindo transcrições precisas e facilitando a análise das informações prospectadas.

Além disso, é importante ressaltar que a participação das professoras nesta pesquisa apresenta risco mínimo. Todas as medidas de segurança e ética foram e serão rigorosamente seguidas para proteger a integridade física, emocional e psicológica das participantes.

4.2 Instrumentos de pesquisa

As entrevistas semiestruturadas e reflexivas foram escolhidas como o instrumento de pesquisa adequado para este estudo, pois permitem obter uma compreensão aprofundada das

percepções, desafios e conquistas dos professores em relação à prática inclusiva no Ensino Superior.

Essa abordagem metodológica possibilita compreender as significações dos docentes sobre a inclusão escolar nesse nível de ensino. As entrevistas semiestruturadas proporcionaram maior flexibilidade e profundidade nas respostas das participantes, resultando em um diálogo mais rico e detalhado e as entrevistas reflexivas foram utilizadas para incentivar as professoras a refletirem sobre suas experiências diárias, desafios enfrentados, estratégias adotadas e as transformações percebidas em suas práticas pedagógicas. Esse tipo de entrevista vai além das respostas superficiais, buscando compreender as significações docentes de forma contextualizada.

A utilização desse instrumento de pesquisa perseguiu uma visão abrangente e aprofundada dos processos de inclusão no Ensino Superior, identificando as percepções, crenças e práticas das professoras participantes. Essa compreensão detalhada das significações docentes foi fundamental para subsidiar o desenvolvimento de propostas formativas e ações transformadoras que visem a construção de uma educação superior mais inclusiva.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2009), é caracterizada por uma mescla de perguntas fechadas e abertas. Nesse contexto, o entrevistado tem a autonomia para expressar sua concordância ou discordância em relação ao tema abordado, sem ficar restrito à pergunta formulada.

Essa abordagem reflexiva permite que os professores tenham a oportunidade de expressar livremente seus pensamentos, sentimentos e reflexões sobre a inclusão educacional no Ensino Superior. Ao adotar essa metodologia, a pesquisadora buscará estabelecer um ambiente de confiança mútua e aproximação com as participantes. Esse processo caracteriza-se como ativo e reflexivo, supõe um encontro interpessoal, de todos os que participam da entrevista, “[...] num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (Szymasnski, 2004, p. 14).

Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora manterá um engajamento ativo em todas as fases da investigação, inclusive nas duas etapas das entrevistas: a primeira utilizando uma entrevista semiestruturada e a segunda, retomando os pontos que, após a análise da primeira etapa, mereceram aprofundamento.

4.3 Procedimentos para a produção de informações

Os procedimentos para a produção de informações neste estudo seguiram rigorosos princípios éticos, garantindo a integridade e dignidade das participantes ao longo de todo o processo investigativo. Para corroborar esse compromisso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem como objetivo primordial defender os interesses dos sujeitos da pesquisa e promover o desenvolvimento de estudos dentro de padrões éticos estabelecidos.

O processo de 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, em que constam os objetivos e os procedimentos necessários. É importante ressaltar que a participação dos docentes foi voluntária.

Após a autorização da pesquisa pela Reitoria da Universidade de Taubaté (UNITAU) e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, a pesquisadora entrou em contato com os professores dos cursos de licenciatura em Letras e História para dar início à prospecção de informações.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, a orientadora indicou duas professoras dos cursos de licenciatura de História e Letras que têm alunos com deficiência em suas salas. Antes de realizarem as entrevistas, as professoras foram informadas por meio das redes sociais, recebendo as orientações necessárias, incluindo data, horário e informações pertinentes ao encontro.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação de som, para que todos os encontros fossem documentados e todas as falas pudessem ser transcritas posteriormente.

A entrevista reflexiva é um processo dinâmico e flexível, que se adapta ao ritmo e às necessidades do participante. A pesquisadora esteve preparada para ajustar o roteiro da entrevista conforme o fluxo da conversa, explorando temas que surgiram espontaneamente, aprofundando pontos que despertassem o interesse da participante e contemplasse os objetivos da pesquisa.

4.4 Procedimentos para a análise de informações

Para entender o que o outro diz, não basta
entender apenas suas palavras, mas também seu
pensamento e suas motivações.

Vygotski

A análise das informações produzidas nesta pesquisa, obtidas por meio da transcrição das falas dos participantes, está sendo realizada com base no procedimento dos Núcleos de Significação. Essa técnica permite interpretar e explicar as informações da pesquisa de maneira aprofundada, contribuindo para a construção do conhecimento a partir da identificação de tendências e sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em relação à temática investigada.

Ao adotar os Núcleos de Significação, a pesquisadora busca ir além do descritivo, interpretando as contradições, relações e significações presentes nos discursos das professoras. O procedimento consiste na organização das informações produzidas, com o objetivo de evidenciar as significações dos docentes sobre a inclusão escolar no Ensino Superior.

Essa abordagem analítica torna possível compreender as significações atribuídas pelas participantes à temática, permitindo uma leitura mais sensível e contextualizada de suas falas. Importa destacar que o termo "significação" é empregado para expressar a articulação dialética entre sentido e significado, revelando a unidade entre indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição.

A utilização dos Núcleos de Significação contribui para que a pesquisadora produza conhecimentos relevantes que contribuam para a transformação da realidade acadêmica. Vale lembrar que esse procedimento analítico se propõe a compreender as falas das participantes como ponto de partida para a investigação, sem se deter apenas na superfície dos discursos, mas considerando a essencialidade das categorias, tais como a totalidade e a historicidade, envolvidas no processo de análise.

Compreender as significações atribuídas pelas docentes é essencial para fundamentar propostas formativas e ações que promovam a melhoria da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Conforme destacam Aguiar e Ozella (2006):

O significado diz respeito ao conteúdo semântico da palavra, partilhado socialmente, e o sentido refere-se à forma como esse significado é vivido pelo sujeito, à significação subjetiva construída a partir das experiências pessoais e da posição ocupada pelo sujeito na trama das relações sociais (Aguiar; Ozella, 2006, p. 260).

Ao discutir sobre o que é necessário para a entrada do pesquisador em campo e optar pelo procedimento de análise dos Núcleos de Significação, é fundamental a ênfase nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, que enfatiza a apreensão da realidade estudada em seu processo e movimento. Nesse mesmo caminho, afirmou Minayo (2016, p. 26) que “a ideia

do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam [...] pensamos sempre em um produto que tem começo, meio e ao mesmo tempo é provisório”.

5 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E SEUS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste tópico, abordaremos a descrição dos procedimentos necessários para a análise por intermédio dos Núcleos de Significação.

5.1 Produção de informações

Iniciamos a pesquisa partindo do aceite de duas participantes que, após a apresentação da pesquisa de forma presencial, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os termos de uso de voz e de imagem. Na semana seguinte as participantes envolvidas neste estudo responderam a um questionário elaborado através do Google Forms, fornecendo informações detalhadas sobre suas experiências profissionais, formação acadêmica e envolvimento em atividades relacionadas à Educação Especial-Inclusiva.

Quadro 4 – Identificação das participantes

IDENTIFICAÇÃO DAS 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	26 anos	19 anos
Experiência com pessoas com deficiência - UNITAU	Sim	Sim
Formação Acadêmica	Doutorado	Doutorado
Formação em Educação Especial-Inclusiva	Não	Não

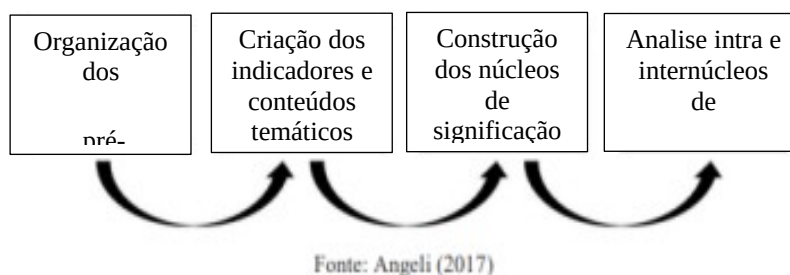
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2025.

Em seguida, o material produzido foi separado e organizado, e as entrevistas transcritas. Aqui inicia-se o tratamento e análise do material, a terceira etapa, discutida por Minayo (2016), caracterizada como um:

[...] conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leis teóricas e interpretativas, cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (Minayo, 2016, p. 26).

Estão incluídas nesse momento a ordenação das informações produzidas, a sua classificação e a análise propriamente dita. Tudo isto, também compõe o processo necessário para a construção dos Núcleos de Significação. Na figura abaixo, estão reunidos os procedimentos característicos deste método. Cabe ressaltar que estas etapas não são rígidas, podendo muitas vezes retornar a uma etapa anterior, afinal o ciclo de pesquisa não se fecha, pois está em constante movimento.

Figura 1: Adaptação do esquema dos procedimentos para uma análise por meio dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013)



5.2 Construção e organização dos pre-indicadores

O processo inicial de organização das informações prospectadas permitiu a extração de 34 pré-indicadores diretamente das falas dos docentes participantes. Esses elementos, ainda bastante vinculados às expressões originais dos sujeitos, compõem a primeira etapa da sistematização das significações emergentes, evidenciando temas recorrentes e possíveis articulações conceituais. Em um segundo momento, esses 34 pré-indicadores foram agrupados com base em afinidades temáticas, o que possibilitou a delimitação de 18 indicadores intermediários. Posteriormente, a partir da análise de convergências conceituais e complementaridades de sentido, foi realizado um novo processo de aglutinação, que culminou na consolidação de 5 indicadores finais.

Os movimentos dialeticamente articulados: leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; identificação das palavras com significado — os pré-indicadores; agrupamento desses pré-indicadores em indicadores; e, finalmente, a articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos.

Desde o início da análise e do processo de abstração, fundamentados no Materialismo Histórico-dialético, destacou-se a necessidade de compreender como a singularidade revela a totalidade, mediada pela particularidade (Oliveira, 2001).

Ressalta-se que os recortes realizados devem configurar uma unidade de significação. Esse momento inicial do processo analítico, em que se organizam os pré-indicadores, é fundamental para a construção do entendimento.

Para Ozella e Aguiar (2013), os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (p. 309). Ou seja, ao buscar os pré-indicadores fazemos o movimento de busca das significações que são objetivadas pelo sujeito em sua realidade afim de promover a sua materialidade.

Dessa forma, a seguir apresenta-se o Quadro 4 que sistematiza a construção e organização dos pré-indicadores identificados no corpus da pesquisa.

Quadro 5 – Pré-indicadores e indicadores

Pré- Indicadores	Indicadores
P1: Eu me sinto uma pessoa frustrada. Porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. A gente não teve uma formação para isso. P2: é muito relevante pensar que a formação universitária vai pra além da sala de aula. E esses alunos que me marcaram acabaram me provocando a pensar um processo formativo pra eles pra além da sala de aula. P2: As práticas inclusivas dentro da universidade passam a ser compartilhadas, pelo menos na minha universidade, entre vários professores, formações continuadas que a universidade oferece e, enfim, de maneira geral, isso vem avançando. A mudança é mais lenta do que a gente gostaria que ela fosse, ao mesmo tempo, ela é rápida se a gente pensar a história e a longa duração das exclusões que mediarão a ação e a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência. P2: As práticas de acolhimento, elas também não estão completamente delineadas. Por vezes, a universidade conta mais com a iniciativa de alguns professores que acham que isso é importante do que propriamente uma ação sistêmica que possa ter um caráter um pouco mais amplo do acolhimento desses alunos. P2: Professores que antes eram bastante resistentes no sentido de entender que isso é direito, que esse aluno deveria estar ali etc., hoje já se colocam de outras formas, já se colocam numa perspectiva de “ah, eu quero aprender, como que você trabalha”, existe uma troca entre os docentes, os núcleos docentes estruturantes dos cursos passam a se preocupar com isso também. Então, assim, deixou de ser uma questão muito periférica para ser uma questão um pouco mais central, embora ainda não ocupe o lugar que deveria ocupar. P2: é um pouco essa a perspectiva e acho que as práticas não são tão divulgadas, mas elas estão ampliando e a universidade tem um papel importante nisso com as formações continuadas que vem oferecendo. P2: acho também que uma parte dos professores etc., precisam e têm feito seus próprios	Indicador 1: “Há acolhimento em movimento, mas a responsabilidade ainda caminha sozinha com o professor.”

caminhos de formação continuada, como especializações, como mestrados, doutorados, enfim, cursos livres. P1: Mas são poucos para atender a universidade inteira. P1: A literatura, quando a gente busca ler, fala muito de criança. Mas nós não estamos lidando com criança. Nós estamos lidando com adulto. P2: a formação continuada, eu vejo que é a única maneira da gente fazer, realmente, uma mudança no universo aí da educação inclusiva, né. (1:09) Sem ela, a gente vai, um, parar no tempo, parar nos conceitos, parar nas práticas, e não pensar a potência da criação de novas práticas, de novas atitudes com esses alunos, né. P2: As formações continuadas são fundamentais, em especial nesses temas, que não eram temas importantes, né, ou, enfim, de formação inicial, né? P2: A gente só vai sabendo que existem essas lacunas quando você entra em contato com essas realidades. P1: Reunião Pedagógica, a gente tem praticamente duas no ano também P1: há um tempo tem um núcleo lá de profissionais que trabalham com a inclusão. E eles são poucos para atender a universidade inteira, mas sempre que a gente solicitou, sabe, que a gente chamou, eles vieram, eles nos atenderam. Inclusive a Luciana, a Sandra, a Viviane. Mas são poucos para atender a universidade inteira. Eu acho que mesmo que elas queiram atender a todos, fica difícil.	
P2: minha principal motivação é a própria inclusão dessas pessoas, né. Ou seja, a ideia de que elas são capazes, né, de produzir conhecimento, merecem estar ali e que é direito delas estarem ali, né, e que, portanto, eu como professora preciso atender todos os alunos, né, nenhum aluno a menos. P2: Então, isso tem a ver com um posicionamento ético, político, meu, mas, ao mesmo tempo, um posicionamento profissional, né, meu, que entende que todos os alunos são alunos e que eles têm que ser respeitados dentro das suas características, sejam elas quais forem,	

né, e que eu, como professora, tenho esse dever, porque me coloquei como professora. P2: No meu começo de atuação nas escolas de ensino fundamental e médio, tinha poucos alunos com deficiência, e essa é uma questão, né? P2: Então, por exemplo, hoje tem me preocupado muito o número de alunos com autismo dentro do espectro autista, dentro das universidades, me preocupado não no sentido de achar que eles não devem estar ali, mas justamente pelo oposto, né? Porque eu sei que eles devem estar ali, como que a gente pode promover um aprendizado que seja realmente efetivo para esses alunos, né? E com isso, buscar melhorias aí da efetividade da aprendizagem deles, né? P1: Precisamos ter um modelo de partida, formações continuadas que atendam nossas necessidades reais, porque quando fiz minha faculdade, a inclusão ainda era um tabu. P1: Para mim o ideal seria integrar núcleos de acessibilidade bem equipados com a formação docente continuada.	
P2: por que não um prêmio para os professores que fazem bem a inclusão? P2: criar políticas mesmo, né, de favorecimento, pontuação, reconhecimento, né, dessas ações por parte da universidade. P2: a universidade precisa ter processos institucionais de acolhimento a inclusão isso não pode ser uma iniciativa, digamos, individual, né? P2: tem que ser uma política institucional, organizada, pensada, para ser implementada. P2: dá um destaque a isso, né, tanto na carreira dos professores, quanto propriamente na atuação dentro da universidade. Então, reconhecimento dessas práticas, compartilhamento dessas práticas, institucionalização disso, né, esse reconhecimento pode ser feito com pontuação para atribuição de aulas em outras particulares, inclusive salários melhores, enfim, acho que tem que se reverter em benefícios para os professores esse tipo de prática, se é que a universidade, esta ou aquela, reconhece esta como uma prática necessária, importante, né?	Indicador 2: Para que o processo de ensino-aprendizagem floresça, é essencial que a docência seja valorizada e o plano de carreira do professor seja tratado com a seriedade que sua profissão exige

P1: Os alunos também não estão preparados. A gente fala para eles assim: Vocês vão ser professores de alunos com deficiência. Como é que vocês não sabem lidar com o colega com deficiência? A gente precisou ensinar os alunos a interagir com esses alunos diferentes. Porque tem muita falta de paciência. P1: Os colegas são fundamentais para a inclusão. A convivência respeitosa, a empatia e o apoio entre estudantes ajudam a criar um ambiente acolhedor. P2: acreditar que o aluno com deficiência "atrapalha a turma" ou não é capaz de aprender como os demais.	Indicador 3: Toda forma de preconceito sustenta um muro onde deveria haver pontes.
P1: E os professores, alguns deles, às vezes chegaram a dizer para ele isso, que é um curso que exigiria muita coisa dele. Eles não estavam preparados para fazer adaptações para esse aluno. As provas dele passaram a ser provas orais. As notas dele sempre foram notas razoáveis. Ele nunca tinha uma nota baixa. Mas as provas eram adaptadas. Ficava sobrecarregado com barulhos na sala., as vezes ia para uma sala vazia realizar as atividades. P1: Muitas vezes, a abordagem pedagógica segue um modelo padrão e não inclui as adaptações necessárias para incluir alunos com deficiências. P2: Independente de ter ou não uma deficiência, as pessoas aprendem de maneira diferente.	Indicador 4: Currículo adaptado e acessibilidade não são favores — são condições básicas para que todos os alunos possam aprender com equidade e dignidade
P1: Nesses casos foram inclusões bem feitas, porque muitos poderiam entrar no primeiro semestre e não se adaptar porque antes havia uma taxa muito grande de evasão de alunos deficientes no Ensino Superior. P2: Professores que antes eram bastante resistentes no sentido de entender que isso é direito, que esse aluno deveria estar ali etc., hoje já se colocam de outras formas, já se colocam numa perspectiva de “ah, eu quero aprender, como que você trabalha”, existe uma troca entre os docentes, os núcleos docentes estruturantes dos cursos passam a se preocupar com isso também. Então, assim, deixou de ser uma questão muito periférica para ser uma questão um pouco mais central, embora ainda não ocupe o lugar que deveria ocupar. P1: Aí eu precisei chamar a mãe, porque eu fiquei constrangida de falar sobre isso com ele,	Indicador 5: Assegurar a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é tão fundamental quanto garantir seu ingresso, pois apenas com suporte contínuo é possível converter oportunidades em conquistas concretas

porque ele é um homem.	
------------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

5.3 O movimento dos Núcleos de Significação

Segundo Cury (2000), o Materialismo Histórico-dialético se diferencia da metodologia formal da ciência burguesa ao assumir a busca pela totalidade social em suas investigações sobre fenômenos da realidade. Dessa forma, compromete-se a revelar não apenas o movimento histórico e suas contradições, mas também as possibilidades de sua superação.

Para realizar essa análise, adotou-se um procedimento metodológico composto por movimentos dialeticamente articulados. Desde o início da análise e do processo de abstração, fundamentados no Materialismo Histórico-dialético, destacou-se a necessidade de compreender como a singularidade revela a totalidade, mediada pela particularidade (Oliveira, 2001).

Ressalta-se que os recortes realizados devem configurar uma unidade de significação. Esse momento inicial do processo analítico, como vimos, em que se organizam os pré-indicadores, é fundamental para a construção do entendimento, pois é a articulação desses pré-indicadores, que culmina na formação dos indicadores e possibilita a emergência de um conjunto com potencial explicativo ampliado. As significações presentes são analisadas como multideterminadas, inseridas na dialeticidade que as constitui, produzindo uma nova síntese.

A constituição dos Núcleos de Significação representa um nível maior de abstração. Nesse estágio, indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) articulam-se dialeticamente, visando à exposição de uma síntese mais abrangente. É importante destacar que os indicadores representam uma parte ainda incompleta do todo — ou seja, uma fração das significações dos sujeitos analisados, que, embora constitutiva e constituída pelo todo, necessita de novos movimentos dialéticos para que se aproxime da totalidade, concretizada nos Núcleos de Significação (NS).

Assim, em resumo, a partir da reunião de pré-indicadores que dialogam ou se contrapõem em torno dos mesmos temas, foram formados os indicadores. No total, foram constituídos 5 (cinco) indicadores, os quais, ao serem agrupados segundo suas convergências ou contradições, deram origem a 3 (três) Núcleos de Significação. Esses indicadores e núcleos são apresentados no Quadro 5 a seguir.

5.4 A construção dos Núcleos de Significação

Importante insistir que o procedimento adotado visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento (Vigotski, 1998, p.185).

O Quadro 5, abaixo, mostra o movimento de síntese que reorganizou dialeticamente os indicadores em Núcleos de Significação.

Quadro 6 – Indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Indicador 1: A falta de preparo profissional para a inclusão vai além de uma deficiência acadêmica, trata-se de uma questão ética. Indicador 2: Para que o processo de ensino-aprendizagem floresça, é essencial que a docência seja valorizada e o plano de carreira do professor seja tratado com a seriedade que sua profissão exige.	Núcleo 1: Políticas públicas que valorizam a formação e carreira dos professores são essenciais para uma educação de qualidade. <i>“Eu me sinto uma pessoa frustrada. Porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. A gente não teve uma formação para isso.”</i>
Indicador 4: Currículo adaptado e acessibilidade não são favores — são condições básicas para que todos os alunos possam aprender com equidade e dignidade. Indicador 5: Assegurar a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é tão fundamental quanto garantir seu ingresso, pois apenas com suporte contínuo é possível converter oportunidades em conquistas concretas.	Núcleo 2: Não basta incluir, é preciso sustentar essa inclusão todos os dias, garantindo que cada aluno permaneça, aprenda e se desenvolva. <i>“Aí eu precisei chamar a mãe, porque eu fiquei constrangida de falar sobre isso com ele, porque ele é um homem.”</i>
Indicador 3: Toda forma de preconceito sustenta um muro onde deveria haver pontes.	Núcleo 3: Todos têm lugar, todos têm valor. <i>“Vocês vão ser professores de alunos com deficiência. Como é que vocês não sabem lidar com o colega com deficiência?”</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 2025.

6 ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

6.1 Núcleo 1: Políticas públicas que valorizam a formação e carreira dos professores são essenciais para uma educação de qualidade - *“Eu me sinto uma pessoa frustrada, porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. A gente não teve uma formação para isso”*

A análise deste núcleo de significação desvela a profunda lacuna existente entre as políticas de formação docente e a realidade vivida pelos professores universitários, especialmente no que tange à inclusão. Com base na categoria significações, compreende-se que a frustração docente transcende aspectos meramente individuais, configurando-se como expressão de contradições estruturais entre as demandas da prática inclusiva e a ausência de suporte formativo adequado.

A historicidade permite compreender que os desafios formativos atuais não surgem de forma espontânea, mas resultam de um processo histórico específico. A fala de P1 quando diz *"Precisamos ter um modelo de partida, formações continuadas que atendam nossas necessidades reais, porque quando fiz minha faculdade, a inclusão ainda era um tabu"* (P1E2) evidencia como o passado *"um tabu"* explica a situação presente *"não tivemos formação"*, e a necessidade de um *"modelo de partida"* aponta para a busca por uma transformação futura.

Essa contextualização histórica revela que a formação de professores para o Ensino Superior acentuou-se a partir da década de 1960, mas permanece marcada por indefinições e silêncios legislativos. Como observa Morosini (2000), a principal característica da legislação sobre a formação didática do professor universitário é o silêncio, o que ressoa diretamente na experiência frustrante relatada por P1.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o Ensino Superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do Ensino Superior é tratada de forma pontual e superficial.

A formação de professores para exercer a docência no Ensino Superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no Ensino Superior.

A formação de professor para atuar no Ensino Superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Sobre a referida legislação, Veiga (2006) esclarece que, "com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida", porque o texto desse artigo concentra-se na dimensão técnica e acadêmica da preparação dos professores, deixando em segundo plano a formação pedagógica profissional, o que indica uma maior importância para a habilitação acadêmica focada na pesquisa do que uma formação voltada para a docência com acurado incentivo às questões didático-pedagógicas.

A fala *"Eu me sinto uma pessoa frustrada. Porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. A gente não teve uma formação para isso"* (P1E1) reflete o conceito de sentido, que capta a dimensão individual e afetiva da experiência. A "frustração" de P1 não é apenas uma reação à falta de formação, mas um sentimento profundo que demonstra o descompasso entre seu desejo de realizar uma *"inclusão verdadeira"* e as limitações impostas pela ausência de suporte formativo.

Essa experiência individual ganha nova dimensão quando P2 compartilha: *"É muito relevante pensar que a formação universitária vai pra além da sala de aula. E esses alunos que me marcaram acabaram me provocando a pensar um processo formativo pra eles pra além da sala de aula"* (P2E2). A fala de P2 demonstra um processo de subjetivação, no qual a experiência individual com *"alunos que me marcaram"* internaliza e transforma o entendimento do professor sobre o processo formativo, levando-o a buscar soluções que vão *"além da sala de aula"*.

A categoria contradição manifesta-se claramente na tensão entre a crescente demanda por práticas inclusivas e a insuficiência da formação oferecida. P2 articula essa contradição ao afirmar:

A formação continuada, eu vejo que é a única maneira da gente fazer, realmente, uma mudança no universo aí da educação inclusiva, né. Sem ela, a gente vai, um, parar no tempo, parar nos conceitos, parar nas práticas, e não pensar a potência da criação de novas práticas, de novas atitudes com esses alunos (P2E1).

Essa fala traz à tona a contradição entre a necessidade de um movimento constante de renovação do conhecimento *"potência da criação de novas práticas"* e a tendência à estagnação *"parar no tempo, parar nos conceitos"*. A formação continuada é vista como o elemento de mediação para superar essa contradição, articulando a teoria com a prática e promovendo a transformação.

A categoria totalidade emerge quando P1 observa: *"Mas são poucos para atender a universidade inteira"* (P1E2). Esta fala, quando relacionada ao contexto da falta de formação continuada para todos os professores, demonstra a totalidade da situação. Ela percebe que as iniciativas isoladas de formação ou os núcleos de apoio, por mais relevantes que sejam, são insuficientes para atender o sistema como um *todo* (*"a universidade inteira"*). O professor, aqui, demonstra a capacidade de ir além de sua experiência individual e entender as limitações do sistema institucional.

Assumindo a universidade como espaço de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento dos docentes, recai sobre o professor do Ensino Superior, especialmente aquele que atua nas licenciaturas, grande responsabilidade. É ele que, na academia, compromete-se em ensinar e orientar os estudantes, futuros docentes, nos seus percursos formativos.

A mediação se apresenta como categoria fundamental quando os professores buscam alternativas para superar as limitações formativas. Assim, a formação de professores que atuam no Ensino Superior fica sob responsabilidade individual ou em parceria com os programas de pós-graduação das instituições de Ensino Superior (IES). As instituições de Ensino Superior organizam e implantam seus programas, mas é inegável a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor universitário.

Em relação a isso, Veiga (2006) completa que: “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação” (p. 91). No entanto, é importante ressaltar que o processo de formação não está restrito à titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos.

Daí o entendimento de Veiga (2006) ao considerar que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Isaia (2006) faz esse alerta ao afirmar que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (Isaia 2006, p. 68).

A perspectiva de formar o docente para atuar no Ensino Superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na

legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

Veiga (2006) considera que é preciso que as instituições de Ensino Superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também ofereçam programas de formação a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho.

No campo da Educação Especial - Inclusiva, as políticas públicas voltadas à formação de professores priorizaram a formação continuada, muitas vezes na modalidade Educação a Distância (EaD). Apesar desses avanços, a formação de professores ainda aparece de maneira secundária ou genérica nas políticas de inclusão, o que evidencia o descompasso entre a expansão do acesso de estudantes com deficiência à escola regular e a preparação adequada dos docentes.

A valorização do magistério tornou-se pauta recorrente no debate educacional brasileiro. Questões como baixos salários, falta de perspectivas na carreira, sobrecarga de trabalho e infraestrutura precária são constantemente apontadas como entraves à qualidade da educação. A valorização docente envolve três dimensões fundamentais: remuneração, carreira/condições de trabalho e formação inicial e continuada. Contudo, muitas abordagens sobre a melhoria da educação recaem sobre a figura do professor como principal responsável pelos resultados, desconsiderando as estruturas sociais e institucionais que também influenciam o processo educativo. Essa expectativa acaba construindo uma imagem quase heroica do docente, como se a solução para os problemas da educação dependesse unicamente da sua atuação.

A análise das significações docentes evidencia que a frustração expressa por P1 e as reflexões de P2 não representam limitações individuais, mas expressões de contradições mais amplas no sistema formativo. A potência transformadora desses professores manifesta-se em sua capacidade de reconhecer as limitações e buscar alternativas, mesmo diante de condições adversas.

Para além das mudanças legais, a crise da carreira docente exige medidas efetivas que assegurem melhores condições de ingresso, permanência e valorização, garantindo, de fato, a centralidade do professor na construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Para Santos, “a formação docente vai além dos “momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões como salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (2022, p. 27).

As vozes docentes revelam que políticas públicas transformadoras devem articular formação qualificada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional,

compreendendo que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas resultado de ação coletiva, institucional e socialmente construída.

6.2 Núcleo 2: Não basta incluir, é preciso sustentar essa inclusão todos os dias, garantindo que cada aluno permaneça, aprenda e se desenvolva - “Por vezes, a universidade conta mais com a iniciativa de alguns professores que acham que isso é importante do que propriamente uma ação sistêmica que possa ter um caráter um pouco mais amplo do acolhimento desses alunos”

O Núcleo de Significação 2, "Não basta incluir, é preciso sustentar essa inclusão todos os dias, garantindo que cada aluno permaneça, aprenda e se desenvolva", sintetiza uma realidade complexa e desafiadora, forjada a partir da vivência de docentes que se dedicam à inclusão no Ensino Superior.

As falas das professoras participantes revelam a unidade dialética entre a teoria e a prática, o ideal e o real, expondo as lacunas de um sistema educacional que, embora guiado por uma legislação avançada, ainda não conseguiu traduzir o princípio da inclusão em uma práxis pedagógica consistente e institucionalizada.

A professora (P1E1), ao descrever suas experiências, revela uma dimensão subjetiva da realidade (DSR) que não se restringe às barreiras físicas ou acadêmicas, mas se manifesta na tensão entre o desejo de incluir e a falta de preparo e apoio institucional. Sua fala é marcada por contradições evidentes quando afirma, de forma contundente:

Eu me sinto uma pessoa frustrada. Porque eu gostaria de fazer uma inclusão verdadeira mesmo. O que eu acho que a gente faz, são tentativas. A gente não teve uma formação para isso. Eu não estudei isso no magistério. Não estudei isso em letras. Na época em que eu fiz faculdade, nós não tínhamos educação especial. Educação especial, políticas públicas para as minorias, essas coisas todas. A pedagogia estudava. Mas letras, história, não estudavam isso, não. A gente tinha uma didática que era para todos. Uma metodologia de língua portuguesa que era para todos. Não tinha uma diferenciação nos estudos de didática, nos estudos de metodologia. É como se aquilo pudesse ser aplicado para todos. Todos. E aprendem todos iguais (P1E1).

Por outro lado, ela assume a responsabilidade de suprir as lacunas de sua formação, buscando ativamente o diálogo e a adaptação, como demonstra ao relatar sua experiência com o aluno cego:

Esse aluno, ele resistiu bravamente para fazer um curso que é totalmente visual. O curso de comunicação social é um curso muito visual. E os professores, alguns

deles, às vezes chegaram a dizer para ele isso, que é um curso que exigiria muita coisa dele. Eles não estavam preparados para fazer adaptações para esse aluno, justamente porque as habilidades que o aluno de comunicação tem que ter, algumas habilidades importantes, consideravam que o cego não poderia desenvolver. [...] Ele me ensinou, sabe, a lidar com essa situação, porque eu também não sabia. As provas dele passaram a ser provas orais, porque eu não sabia Braille, eu não tinha como ler Braille (P1E1).

Isso evidencia que a inclusão na universidade ainda depende muito da iniciativa individual dos docentes, e não de uma ação sistêmica e institucionalizada, como deveria ser. A (P2E1) entrevistada corrobora essa perspectiva ao destacar:

Por vezes, a universidade conta mais com a iniciativa de alguns professores que acham que isso é importante do que propriamente uma ação sistêmica que possa ter um caráter um pouco mais amplo do acolhimento desses alunos. Mas, de qualquer forma, mais do que nunca, essa abertura, a legislação, a conquista desses direitos de acesso etc., vai pavimentando esse caminho também (P2E1).

Esta realidade encontra respaldo na literatura especializada, quando Stainback (1999) afirma que “o que está em questão no ensino inclusivo é ser oferecido aos alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas atividades” (Stainback, 1999, p. 25). Contudo, os relatos das professoras evidenciam exatamente a ausência dessa atualização profissional sistematizada.

Essa perspectiva se alinha ao conceito de contradição, que não é um erro, mas a própria forma como a realidade se movimenta e se transforma. A contradição se manifesta na Universidade, que, ao mesmo tempo que pode ser um espaço de libertação, também perpetua desigualdades. No caso das professoras, a contradição está entre o que a legislação brasileira assegura à educação inclusiva em todos os níveis, com acesso, permanência e condições de aprendizagem e a realidade concreta, na qual as barreiras continuam a impedir a participação plena e efetiva dos estudantes.

O discurso das professoras ilustra o conceito de totalidade. Ao contarem suas histórias de vida e as de seus alunos, elas revelam que a prática pedagógica não é um evento isolado, mas faz parte de um tecido social mais amplo, interligado a determinações econômicas, políticas e ideológicas. A P2E1 complementa essa reflexão ao abordar sua formação inicial:

Em relação à minha formação inicial, como eu disse, a lacuna era total. Na verdade, era a inexistência, a ausência completa de questões sobre a inclusão, porque, realmente, na minha formação inicial, se é que foi falado sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência, foi, assim, de uma maneira bastante periférica, não tinha nem uma disciplina. Essa, sim, era a vontade de um professor de colocar no currículo essa questão, né? Uma professora, em específico, que falou

sobre essas questões, mas nada mais, né? Num currículo imenso, cheio de professores, foi assunto de uma ou duas aulas, no máximo (P2E1).

A falta de formação específica, a escassez de profissionais de apoio e a resistência de alguns colegas e alunos não são problemas individuais, mas manifestações da luta de classes, do capacitismo e da própria estrutura social. Como aponta Magalhães (2016):

O professor tem que ter a consciência crítica de que não pode estar sozinho para que se realize uma educação que se pretenda inclusiva. Ele é parte de uma rede colaborativa que é composta por membros advindos de diversos setores tanto da escola como da comunidade, poder público e famílias. A troca de informações tem que ser continuada, em uma rede que se configurará no apoio necessário a cada caso (Magalhães, 2016, p. 188).

As professoras, ao buscarem soluções por conta própria e ao criticarem a falta de preparo, agem na práxis, a unidade dialética entre teoria e prática. A professora 1 ilustra essa práxis quando relata:

Os alunos também não estão preparados. A gente fala para eles assim. Vocês vão ser professores de alunos com deficiência. Como é que vocês não sabem lidar com o colega com deficiência? A gente precisou ensinar os alunos a interagir com esses alunos diferentes. Porque tem muita falta de paciência (P1E1).

Os exemplos citados pelas professoras são ricos em significações, que representam a unidade indissociável de sentido e significado. O aluno cego mencionado pela professora 1, por exemplo, apesar do significado socialmente imposto de deficiente constrói um sentido próprio de autonomia e capacidade. Ela narra com admiração:

E no final do curso, ele fez um TG de identidade visual. Ele criou uma identidade visual para o metrô de São Paulo para orientar as pessoas com deficiência visual. Tudo aquilo que o metrô tinha em língua portuguesa, em língua escrita ou em símbolos, ele passou para Braille. Ele fez uma identidade visual toda em Braille, né? Então, eu acho que ele foi bastante topetudo, para mostrar, olha, vocês que disseram que eu não conseguiria fazer uma comunicação visual, pois eu vou terminar fazendo uma identidade visual (P1E1).

Sua criação não é apenas um projeto de conclusão de curso, mas um ato de objetivação, um movimento externo que materializa sua compreensão de mundo e contribui para a transformação social. De forma semelhante, a história do aluno surdo ilustra a contradição entre a luta por direitos e a necessidade de colaboração. A P1E1 relata um momento de tensão que exemplifica a complexidade das mediações necessárias:

Uma vez teve um evento e eu o coloquei como mediador. [...] Aí acabou a apresentação e aí a gente foi lá para conversar sobre o que aconteceu, né? Aí eu falei Ah, E., você falou o nome errado do chefe. Ele respondeu: eu falei certo sim, a intérprete que interpretou errado. Se a senhora soubesse libras... Aí eu falei assim, você está sendo desrespeitoso. Tive que colocar no lugar dele também. Eu disse que muitas vezes o militante não enxerga as coisas, só enxerga aquilo que ele quer dizer e que ele acredita. Então, defender o seu lado é maravilhoso e você tem que fazer isso, mas você tem que ter humildade para perceber as fraquezas de quem está ao seu redor. Você tem que entender que as pessoas que estão ao seu redor elas também são vítimas de uma educação ruim (P1E1).

Essa mediação é o que permite a relação dialética entre o sujeito e o mundo, transformando o social em psicológico e vice-versa.

Um ponto crucial levantado pela P1E1 refere-se às especificidades didático-pedagógicas concernentes ao trabalho com adultos no Ensino Superior, uma lacuna significativa na literatura sobre inclusão:

A literatura, quando a gente busca ler, fala muito de criança. Mas nós não estamos lidando com criança. Nós estamos lidando com adulto. Então nós precisávamos de metodologias, estudos aplicados ao Ensino Superior. Não adianta falar assim... Ah, porque a criança necessita disso para interagir. Mas o adulto é a mesma coisa. Os processos de desenvolvimento são iguais. Aquilo que eu uso com uma criança autista, eu vou usar com um adulto autista. Já tem toda uma vivência que uma criança não tem, já tem todo um processo [...] (P1E1).

Ela exemplifica essa necessidade ao relatar o desafiador caso do estudante autista H.:

Uma situação difícil com o H. é quando falta o remédio para ele, ele perde o filtro do que é possível se realizar em uma sociedade. Então, ele começava a se tocar na sala de aula. Ele perde a noção do que é que eu posso fazer no privado e o que é que eu posso fazer em público, mas medicado se autocontrolava bem. [...] Uma coisa é você chegar com uma criança, outra coisa é você falar com um homem de barba (P1E1).

A P2E1 oferece uma perspectiva otimista sobre os avanços institucionais, mas também reconhece as limitações:

Professores que antes eram bastante resistentes no sentido de entender que isso é direito, que esse aluno deveria estar ali etc., hoje já se colocam de outras formas, já se colocam numa perspectiva de ah, eu quero aprender, como que você trabalha, existe uma troca entre os docentes, os núcleos docentes estruturantes dos cursos passam a se preocupar com isso também. Então, assim, deixou de ser uma questão muito periférica para ser uma questão um pouco mais central, embora ainda não ocupe o lugar que deveria ocupar. [...] A mudança é mais lenta do que a gente gostaria que ela fosse, ao mesmo tempo, ela é rápida se a gente pensar a história e a longa duração das exclusões que mediarão a ação e a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência (P2E1).

Esta realidade encontra eco nas palavras de Santos (2013, p. 247) quando destaca que "muitos professores ainda planejam aulas sem considerar alunos com deficiência, utilizando recursos não acessíveis ou mantendo avaliações inflexíveis, enquanto outros se preocupam em organizar práticas pedagógicas adequadas".

As professoras apontam para a necessidade de ações institucionais mais amplas. A P2E1 sugere de forma detalhada:

Uma delas é formação para os seus próprios professores. Ou seja, criar como uma maneira, um mecanismo, né, sistemático, como você falou, né, aí um mecanismo, assim, muito potente, essa questão da inclusão como uma preocupação da universidade. Para além disso, criar políticas mesmo, né, de favorecimento, pontuação, reconhecimento, né, dessas ações por parte da universidade, desses atores que fazem bem isso, né? Então, por que não um prêmio para os professores que fazem bem a inclusão, para os departamentos que têm se destacado nessa questão? Por que não chamar esses professores em formações para compartilhar suas práticas, né, de acolhimento? (P2E1).

A P1E1 complementa com uma solicitação prática e urgente:

Porque o profissional, ele precisa ter modelos de agir. Ele precisa ter exemplos. Ele precisa ter orientações claras. Porque se a gente tiver que inventar roda, cada vez que entra uma pessoa diferente, tudo bem que vai desenvolver a nossa criatividade, mas vai nos deixar exaustos (P2E1).

Esta demanda encontra respaldo teórico na compreensão de que, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, art.3º, IV), as barreiras são "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade", classificadas em diversas modalidades, incluindo as barreiras atitudinais, definidas como "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas".

As professoras demonstram compreender que, como aponta Beyer (2006):

O projeto político-pedagógico inclusivo objetiva não produzir uma categorização 'alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais'. Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (Beyer, 2006, p. 75).

A realidade relatada pelas professoras evidencia que, apesar dos avanços legislativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,

2008), que orienta "a transversalidade da educação especial por meio de ações voltadas ao acesso, à permanência e à participação dos alunos", as práticas institucionais ainda não garantem efetivamente essa transversalidade.

A totalidade dessas barreiras representa a verdadeira deficiência da sociedade, que não consegue garantir que todos os indivíduos participem, aprendam e se desenvolvam em condições de igualdade. A historicidade é a chave para a compreensão desses fenômenos. A inclusão não é um fato isolado, mas um processo contínuo, marcado por avanços, retrocessos e tensões. É um movimento em que a escola, os professores e os alunos se postam em constante transformação, construindo a realidade e sendo construídos por ela.

A práxis de docentes, como ocorre com as professoras entrevistadas, é o que impulsiona essa mudança, mas ela não pode ser vista como uma iniciativa isolada. Como enfatiza a professora P1E1 em seu apelo final:

A gente deseja que vocês [...] consigam apresentar dados bem legais. E que esses dados realmente ajudem a instituição a pensar em um programa que ajude não só esses alunos que entram, mas ajude a gente. [...] E tem uma outra coisa que eu quero te falar também. A literatura, quando a gente busca ler, fala muito de criança. Mas nós não estamos lidando com criança. Nós estamos lidando com adulto. Então nós precisávamos de metodologias, estudos aplicados ao Ensino Superior (P1E1).

É vital que as universidades assumam um papel institucional, oferecendo formações continuadas, valorizando a carreira dos professores engajados, e criando políticas que transformem a inclusão em um propósito de construção de uma realidade que seja sustentável para todos. Como bem observa a professora P2E1:

[...] o acolhimento da universidade precisa ser pensado como da universidade, e se alguns professores têm melhor, eles podem ensinar os outros a ter também esse acolhimento, né, acho que esse é o desafio, né, alguns professores já têm isso como formação da sua própria identidade docente (P2E1).

No núcleo 3, a seguir, é relevada a discussão sobre a realidade escolar vivida pelo professorado diante das perspectivas descritas nos parágrafos acima.

6.3 Núcleo 3: Todos têm lugar, todos têm valor - “Vocês vão ser professores de alunos com deficiência. Como é que vocês não sabem lidar com o colega com deficiência?”

Inclusão, do verbo incluir (do latim includere), no seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar de inclusão educacional

é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

Segundo Rodrigues:

O momento que se vive na educação é de busca pelo reconhecimento dos direitos que têm todos os cidadãos pela igualdade, e, principalmente de busca pela inclusão dos que sofrem algum tipo de preconceito ou são marginalizados em algum sentido no ambiente social, e, destaca-se a relevância da educação inclusiva à pessoa com deficiência (2020, p. 1).

A análise deste núcleo de significação revela que cada pessoa tem seu lugar e valor, embora, historicamente, os alunos com deficiência fossem encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e salas de aula, por carecerem de habilidades consideradas necessárias para enfrentar as exigências acadêmicas disciplinares (Stainback; Stainback, 1999, p. 28). A professora P1E1 exemplifica esse olhar ao afirmar que acreditar que o aluno com deficiência "atrapalha a turma" ou não é capaz de aprender como os demais ainda é uma postura presente.

Neste ponto temos que nos atentar para o grande perigo da naturalização desta realidade que nos é mostrada. É preciso pensar sobre o papel da escola na educação dos alunos com deficiência e, para isso, não podemos cair no reprodutivismo de situações e comportamentos fossilizados. Também não podemos nos satisfazer com o que vem sendo historicamente imposto, ou seja, o contentamento com o mínimo. Ao contrário, é necessário compreender a inclusão como processo de transformação e não como mera manutenção de práticas excludentes.

É no dinamismo e na complexidade das interações do ser humano no seu dia a dia, com pessoas e objetos que o cercam, que ocorre seu desenvolvimento. Por essa razão a análise das situações educacionais enfatizou a importância de não se perder de vista o dinamismo e complexidade das inter-relações que ocorreram na vida do estudante, tanto na instituição educacional, como em sua vida extra escolar.

Segundo Magalhães: “A escolarização é uma ação que contém o gérmen da revolução em si, da possibilidade de transformação: se somos formados e formamos socialmente, a escola é uma das mediações fundamentais e privilegiadas que viabiliza a humanização” (2021, p. 27).

O objetivo das leituras críticas é o de ir além de visões que separam o sujeito de seu mundo social; enfrentar concepções naturalizadas e a-históricas da subjetividade humana e de sua presença nos fenômenos sociais, em um esforço de desnaturalização (Gonçalves; Furtado,

2016, p. 39). Muitos, imbuídos de um ranço assistencialista que a segregação da pessoa com deficiência produziu, ainda acreditam que somente a presença do aluno com deficiência na sala já configura inclusão escolar. Isso, porém, corresponde apenas à socialização, etapa anterior ao que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BrasiL, 2008) defende.

É nesse sentido que a escola carrega uma contradição central: ao mesmo tempo em que reproduz ideologias excludentes, contém em si a possibilidade de transformação. Esse movimento implica em reconhecer que a convivência respeitosa, a empatia e o apoio entre estudantes são elementos essenciais para que cada um tenha lugar e valor, como reforça a P1E1 ao afirmar que os colegas são fundamentais para a inclusão.

No entanto, como todo fenômeno está em movimento, inclui em si possibilidades da sua transformação. Por entendermos a realidade como sendo histórica e, portanto, num constante movimento não linear, por entendermos esta história dialética num movimento ao mesmo tempo social e individual, é que vislumbramos sempre as possibilidades de transformação adjacentes a essa constituição da realidade. A noção de transformação está atrelada à atividade humana. *“A gente precisou ensinar os alunos a interagir com esses alunos diferentes. Porque tem muita falta de paciência” (P1E1).* *“Tudo que existe na vida social é fruto da atividade humana, desse homem, ele próprio, constituído social e historicamente [...] tudo que é como é poderia ser diferente” (Gonçalves; Furtado, 2016, p. 40).*

Pensando em um atendimento educacional inclusivo, um discurso temeroso é realmente o da socialização. Muitos, imbuídos de um ranço assistencialista que a segregação da pessoa com deficiência produziu, acreditam que somente a presença do aluno com deficiência na sala já configura a inclusão escolar.

A socialização traz um certo conforto, afinal o aluno está finalmente se dando bem com o restante da sala. Temos que ficar atentos a este movimento que é talvez o maior movimento de transformação que se busca na escolarização de alunos com deficiência: ir além da mera socialização. E, também, nunca deixando em segundo plano o avanço efetivo em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem destes. *Os colegas são fundamentais para a inclusão. A convivência respeitosa, a empatia e o apoio entre estudantes ajudam a criar um ambiente acolhedor (P1E2).*

A realidade concreta da inclusão não se faz somente pela afirmação e reafirmação de um discurso. A inclusão educacional de pessoas com deficiência, envolve um processo complexo e amplo, devendo-se considerar o grau de qualidade no acesso aos espaços sociais.

A ocupação destes espaços corresponde a toda forma de participação efetiva por todos e todas em igualdade de condições.

Nesta esteira, lembrando Lefebvre (1963) quando explicita a concepção marxista de mundo, as falas acima podem estar determinadas por um otimismo fácil, desconsiderando as contradições inerentes aos fenômenos. Quem diz contradições diz também problemas a solucionar, dificuldades, obstáculos – portanto, luta e ação –, mas, outrossim, possibilidades de vitória, de passo à frente, de progresso. [...] evita o pessimismo definitivo, bem como o otimismo fácil (Lefebvre, 1963, p. 13).

A função social da Universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio ser humano enquanto sujeito na sociedade. Nesse sentido, a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do sujeito, como também para o avanço da educação em suas múltiplas formas. Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade.

Além disso, as Universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento além de convívio social. Logo, estas instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para cada pessoa.

Por sua vez, convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com deficiência podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir do apoio mútuo.

Nesse contexto, o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra a exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão (Chauí, 2004). Muller e Glat (1999) revelam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes na universidade devem fazer parte dessa mudança.

A partir da análise feita, deve-se considerar que ao tratar de necessidades educacionais especiais, estamos fazendo referência a um universo de pessoas com características diferentes,

e, neste espaço, insere-se a instituição pública de Ensino Superior, a universidade, onde também se evidenciam práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber.

“Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social” (Brasil, 2004, p. 29). A nossa sociedade definiu normas e padrões para cada pessoa, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, são discriminadas e estigmatizadas, havendo nos nossos dias ainda dificuldade de aceitação do diferente tanto na família como no meio social. Frente ao exposto, percebe-se que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão.

Este debate vem sendo promovido por diferentes instâncias e países, incluindo o Brasil, portanto a inclusão é o acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o Ensino Superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser reconhecido um direito estabelecido, é um dever do estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do Ensino Superior. Nesse contexto, apontar caminhos para a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior é premente, favorecendo, assim, as políticas de inclusão neste universo. Para Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos (Paulo Freire, 1996, p. 76).

O papel do professor no contexto do Ensino Superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

O movimento de incluir os alunos com deficiência na escola é uma forma de tornar a sociedade mais democrática, sendo papel de cada cidadão transformar as instituições de ensino em espaços legítimos de inclusão. Portanto, a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente a importância de fazer do direito de cada pessoa à educação num movimento que deve ser coletivo. Independentemente de ter ou não uma deficiência, as pessoas aprendem de maneira diferente.

Dessa forma, somente por intermédio da conscientização de comunidades, sociedade e famílias que têm acesso ao saber, e têm a oportunidade de fazer uso de sua educação de forma crítica, é que iremos ao encontro de possíveis soluções que poderão ser pensadas, repensadas e colocadas em prática nos grupos atingidos pela exclusão. Nesse sentido a professora 2 aponta que:

Professores que antes eram bastante resistentes no sentido de entender que isso é direito, que esse aluno deveria estar ali etc., hoje já se colocam de outras formas, já se colocam numa perspectiva de “ah, eu quero aprender, como que você trabalha”, existe uma troca entre os docentes, os núcleos docentes estruturantes dos cursos passam a se preocupar com isso também. Então, assim, deixou de ser uma questão muito periférica para ser uma questão um pouco mais central, embora ainda não ocupe o lugar que deveria ocupar (P1E1).

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para cada pessoa, também recebe destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados ideias em contraposição à concepção atual de Ensino Superior:

- a) Acesso ao ensino. O acesso aos estudos superiores será igual para todos;
- b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do Ensino Superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência;
- c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes;
- d) Responsabilidade social.

Castelões comenta que:

A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz (Castelões, 2002, p. 2).

O estudante com deficiência busca conhecimento e formação acadêmica e profissional ao ingressar em uma universidade, e esta, por outro lado, enquanto espaço social e educacional, deve reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo, desta maneira, um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico do estudante e o dever de oportunizar a educação para todos.

Assim, a educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais como diz Moreira (2005):

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no Ensino Superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória (Moreira, 2005, p. 43).

Desta forma, cabe às Instituições de Ensino Superior, instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando, cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade.

A efetivação da inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação, sobre a própria concepção a respeito de pessoa com deficiência; de ter em classe um aluno com deficiência, sobre os próprios sentimentos, sobre as crenças nas possibilidades de um estudante com deficiência (visual ou auditiva ou com paralisia cerebral...) e consequentes expectativas e exigências sobre o que ele realiza. É um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo...não se constrói e finaliza em um período fixo de duração...requer continuidade para que o educando se sinta contido na escola apto a participar e contribuir para a comunidade educacional a qual tenha o sentimento de pertencer.

7 ANÁLISE INTERNÚCLEOS À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de formação destinados aos professores do Ensino Superior acentuaram-se a partir da década de 1960, quando começou a se tornar imprescindível a qualificação de pesquisadores e professores para atender a nova conjuntura educacional desse nível de ensino no Brasil. Atualmente, são recorrentes as discussões e debates sobre a formação de professores. Contudo, nem sempre esse enfoque se canaliza para a formação de docentes que atuam no Ensino Superior. Por isso, é incontornável que a formação desses profissionais abarque a complexidade que envolve a docência, a pesquisa e a extensão. A partir disso, podemos afirmar que a formação amplia-se considerando os aspectos da pesquisa e da docência. Contudo, não é nosso objetivo apresentar um estudo sobre a formação a partir do âmbito da pesquisa, mas refletir sobre a necessidade de uma formação que também considere os enfrentamentos da docência, pois estes profissionais que atuam no Ensino Superior estão envolvidos na docência universitária. Assim, recorreremos aos aspectos legais, com a finalidade de verificarmos o que a legislação prescreve, determina e estabelece regras no que tange à formação de professores que estão envolvidos nesse piso acadêmico.

A docência no Ensino Superior emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar nesse nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isto, de acordo com Morosini (2000), 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 ser organizada essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, excluindo o Ensino Superior.

Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do Ensino Superior é tratada de forma pontual e superficial. Pelo que apontam esses autores, a formação de professores para exercer a docência nesse nível de ensino não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis. Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente. Em relação a isso, Pachane (2006) entende que a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários.

A formação de professor para atuar no Ensino Superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Sobre essa legislação, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (p. 90, grifo da autora).

Podemos verificar que a LDB Nº 9.394/96, não indica como esse professor será formado. Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2002) concordam com Veiga (2006) esclarecendo que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40-41, grifos das autoras).

Desse modo, a legislação prioriza a preparação do docente, estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente da área de conhecimento. O que se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador. Esse aspecto é salientado por Cunha (2005) ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (p. 73).

Pachane e Pereira (2003) concordam com Cunha (2005) no sentido de que na pós graduação, considerada o locus privilegiado dessa formação, tende-se a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a

crença de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. Desse modo, a formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*; contudo, não podemos negar a sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também é de sua responsabilidade formar professores.

Masetto (2003) acredita que:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

Em observância à legislação, o professor do Ensino Superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas isso não é tudo: para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de Ensino Superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos (Veiga, 2006; Masetto, 2003, 1998; Pimenta, 2002; Cunha, 2007). Esse argumento indica a possibilidade e a necessidade de uma formação para a docência, atividade que o professor atua diariamente, seja na sala de aula com seus alunos, na preparação do material, de questões de ensino-aprendizagem, e, além disso, da complexidade que circunda o Ensino Superior. Nessa perspectiva, Leite e Ramos (2007) defendem que os professores precisam ir além da matéria a ensinar, e adquirir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham. Dentre esse corpo de conhecimentos, destacam os que se relacionam com aspectos que têm sido designados por conhecimentos pedagógicos.

No entanto, é importante ressaltar, que o processo de formação não está restrito a titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos. Daí o entendimento de Veiga (2006) ao considerar que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Diante dessas preocupações, é necessário considerar realmente as políticas de formação para o professor do Ensino Superior, a fim de que eles possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente.

Isaia (2006) faz esse alerta ao afirmar que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (p. 68).

A perspectiva de formar o docente para atuar no Ensino Superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

Veiga (2006, p. 93) considera que é preciso que “[...] as instituições de Ensino Superior, além de manterem os programas de pós-graduação stricto sensu, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”.

Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Diante do exposto, é possível concluir que o âmbito da formação do professor universitário é silenciado na legislação, principalmente no que se refere à dimensão didática. Enquanto nos outros níveis de ensino o locus de formação do professor é bem demarcado, no Ensino Superior acredita-se que sua competência advém da área de conhecimento na qual atua (Morosini, 2000).

Assim, a formação de professores que atuam no Ensino Superior fica sob responsabilidade individual ou em parceria com os programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). As IES organizam e implantam seus programas, mas é inegável a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor.

Em relação a isso, Veiga (2006, p. 91) completa que “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”.

As políticas de formação, ao silenciar os parâmetros definidores da formação de professores para o Ensino Superior, se omitem em seu papel normatizador. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional da Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se, assim, que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino (p. 78). Ao recorrermos a outras regulamentações percebemos que a Resolução nº. 05, de 10 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação - CFE - no Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), inciso I, assegura que: “[...] a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias”. Nesta resolução já se argumentava a necessidade de formar pesquisadores e professores para o Ensino Superior na pós-graduação.

O que a LDB exige do professor de Ensino Superior é

[...] que tenha formação em nível de pós-graduação, preferencialmente (e não obrigatoriamente) em cursos *stricto sensu*. Isso significa dizer que a formação pedagógica continua sem espaço no currículo do docente para o Ensino Superior e que cursos de especialização (*lato sensu*) são aceitos, de modo que nem mesmo uma disciplina do caráter pedagógico é mais exigida como era antes (p. 64, grifo nosso).

No entender de Morosini (2000), parece não haver um compromisso explícito e concreto com a pedagogia universitária. A formação do professor do Ensino Superior, do modo pouco claro como é tratada, sugere entendimento de que as políticas não privilegiam a formação para este nível de ensino.

Morosini (2000), ao analisar a atual LBD entende que:

[...] fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área, tal competência aparece no artigo 52 (definidor de universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por: II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação de mestrado ou doutorado; II – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (p. 12).

Desde dezembro de 2004, as universidades deveriam adotar esta determinação legal. Com relação ao percentual referente à 1/3 de docentes mestres e doutores nas instituições

públicas e privadas, Giolo (2006) constatou que 96,4% das universidades públicas cumprem esta determinação, enquanto, nas universidades privadas, 95,3% dos docentes possuem esta titulação. Desse modo, as instituições procuram cumprir o que determina a lei, de possuir a quantidade determinada de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado, sem se preocupar em garantir que o corpo de profissionais tenha formação de qualidade para atuar com segurança e autonomia em sua atividade.

No campo da Educação Especial, as políticas públicas voltadas à formação de professores priorizaram a formação continuada, muitas vezes na modalidade Educação a Distância (EaD). Esse modelo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação (PNE) tanto no decênio 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001) quanto no de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), estabelecendo diretrizes para a ampliação da oferta de cursos de formação em serviço e para a implantação de salas de recursos multifuncionais. Desde 2003, o governo federal consolidou essa estratégia por meio do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que articulou ações da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação a Distância (Garcia, 2013; Souza Bridi, 2011).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE nº 2/2015) buscaram destacar a necessidade de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva e atentos à valorização da diversidade. A resolução também reforça a importância da LIBRAS e da Educação Especial no currículo da formação docente. Todavia, pesquisas indicam que a simples obrigatoriedade de tais conteúdos não garante uma efetiva qualificação para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Garcia, 2013; Martins, 2012).

No início dos anos 2000, criou-se ainda a possibilidade de licenciaturas em Educação Especial em universidades públicas e privadas. Segundo dados do e-MEC, existem atualmente 38 cursos cadastrados, dos quais apenas 21 estão em funcionamento, sendo a maioria na modalidade EaD e em instituições privadas (Brasil, 2019c).

A despeito desses avanços, a formação de professores ainda aparece de maneira secundária ou genérica nas políticas de inclusão, o que evidencia o descompasso entre a expansão do acesso de estudantes com deficiência à escola regular e a preparação adequada dos docentes.

A valorização do magistério, por sua vez, tornou-se pauta recorrente no debate educacional brasileiro. Questões como baixos salários, falta de perspectivas na carreira, sobrecarga de trabalho e infraestrutura precária são constantemente apontadas por pesquisadores, sindicatos e sociedade como entraves à qualidade da educação. A valorização

docente envolve três dimensões fundamentais: remuneração, carreira/condições de trabalho e formação inicial e continuada.

Contudo, muitas abordagens sobre a melhoria da educação recaem sobre a figura do professor como principal responsável pelos resultados, desconsiderando as estruturas sociais e institucionais que também são determinantes para o processo educativo. Essa expectativa acaba construindo uma imagem quase heroica do docente, como se a solução para os problemas da educação dependesse unicamente da sua atuação.

Assumindo a universidade como espaço de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento dos docentes, recai sobre o professor do Ensino Superior, especialmente aquele que atua nas licenciaturas, grande responsabilidade. É ele que, na academia, compromete-se em ensinar e orientar os estudantes, futuros docentes, nos seus percursos formativos. Nessa perspectiva, o processo formativo desse profissional, que é um processo de formação de formadores de professores, assume relevância e precisa ser refletido. Assim como o docente da educação básica, o profissional da educação superior – incluindo aquele que trabalha como professor formador de futuros professores em cursos de licenciaturas – necessita apropriar-se de conhecimentos profissionais distintos e aprofundados de modo a desenvolver uma prática profissional coerente e qualificada.

Para além das mudanças legais, a crise da carreira docente exige medidas efetivas que assegurem melhores condições de ingresso, permanência e valorização, garantindo, de fato, a centralidade do professor na construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, analogamente, entendemos que só avançaremos na compreensão dos significados quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria. Esse processo de construção de internúcleos se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa, considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles.

As análises realizadas possibilitaram ampliar a compreensão acerca da complexidade do tema, evidenciando as percepções de professores de História e Biologia da Universidade de Taubaté (UNITAU) sobre a inclusão. A partir das contribuições de duas participantes na pesquisa, foi possível apreender os desafios e as possibilidades vivenciados pelas e pelos docentes, além de oferecer subsídios para o aprimoramento da formação de futuros

educadores, de modo que possam atuar de maneira mais humanizada, crítica e transformadora.

7.1 A docência universitária e a construção da inclusão – entre políticas, práticas e significações

A articulação dos três núcleos de significação permite compreender o fenômeno da inclusão no Ensino Superior em sua **historicidade**, evidenciando como os sentidos atribuídos pelos docentes são atravessados por processos sociais mais amplos, pelas políticas educacionais e pelas contradições inerentes ao sistema formativo. Revela a ausência de uma tradição consolidada de formação pedagógica no Ensino Superior, marcada historicamente pela ênfase na titulação acadêmica em detrimento da preparação didático-pedagógica. Essa configuração histórica não é casual, mas resultado de escolhas institucionais que, segundo Veiga (2006, p. 90), fazem com que “o docente universitário seja preparado (e não formado)”, deixando a docência à margem das políticas educacionais. Assim, a fragilidade atual da formação docente deve ser entendida na perspectiva da historicidade, como expressão de políticas e práticas sedimentadas ao longo do tempo.

Nessa esteira, explicita recorrentemente a contradição central entre a legislação inclusiva, que assegura direitos de acesso, permanência e aprendizagem, e a realidade vivida pelos docentes, que se veem desprovidos de suporte institucional e formativo. Essa distância entre o legalmente garantido e o efetivamente vivido remete ao que Freire (1996, p. 23) denomina de “inconclusão do ser humano”, que se reflete também na educação, marcada por permanentes tensões e desafios.

A práxis docente, nesse contexto, assume caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que representa compromisso ético com os estudantes, evidencia a responsabilização individual frente à ausência de políticas consistentes. Como aponta Mantoan (2003, p. 42), “a inclusão escolar não pode ser delegada à boa vontade do professor, mas deve constituir-se em compromisso institucional e coletivo”.

Com efeito, a inclusão não se reduz a práticas pontuais, mas integra um projeto educacional mais amplo, pautado no reconhecimento do valor de cada sujeito. Essa realidade dialoga com a perspectiva de Sassaki (1997, p. 41), para quem inclusão significa “um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Assim, compreender a inclusão na totalidade implica superar visões fragmentadas ou assistencialistas, em direção a uma educação que reconheça a diferença como constitutiva da experiência humana.

A articulação entre os três núcleos permite compreender que a inclusão no Ensino Superior é atravessada por uma tríplice dimensão: **a historicidade da formação docente insuficiente**, que limita a consolidação de práticas inclusivas; **a contradição entre legislação e realidade**, que desvela a distância entre o prescrito e o vivido; e **a totalidade do processo educativo**, que demanda a superação de práticas isoladas em favor de uma cultura institucional inclusiva.

Como sintetiza Akkari (2011, p. 37), “a inclusão educacional somente pode ser pensada de maneira integrada às políticas sociais e à transformação das práticas pedagógicas, articulando dimensões locais e globais”.

Assim, a análise internúcleos aponta que a efetivação da inclusão não pode permanecer restrita ao engajamento individual dos professores, mas requer políticas institucionais robustas, formação docente contínua e uma mudança profunda na compreensão do papel da universidade. Somente nesse movimento dialético, sustentado pela tensão entre **historicidade, contradição e totalidade**, principalmente, será possível transformar a inclusão de um ideal normativo em um princípio estruturante da educação superior.

8 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PROPOSIÇÕES INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

A partir das conclusões desta pesquisa, buscou-se oferecer subsídios teórico-práticos que contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à inclusão no Ensino Superior. Espera-se que os resultados obtidos possibilitem a elaboração de artigos científicos e a realização de apresentações em congressos e seminários, com o objetivo de aprofundar e disseminar o conhecimento sobre a temática investigada.

Os achados deste estudo detêm potencial para contribuir significativamente para a literatura acadêmica sobre inclusão no Ensino Superior, fornecendo informações relevantes sobre as vivências docentes nesse contexto. Além disso, em colaboração com os próprios professores, desenvolveu uma proposta formativa que pode favorecer a ampliação da compreensão e o aprimoramento das práticas de inclusão de estudantes com deficiência. Essa proposta poderá beneficiar diretamente tanto os docentes quanto a instituição universitária, subsidiando o desenvolvimento de ações e políticas voltadas ao público estudado nessa pesquisa.

8.1 Produto Técnico em ação!

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 educacional consolidando, assim, o caráter emancipatório desta investigação.

Como produto técnico resultante das análises realizadas no contexto da Pesquisa-Trans-Formação, foi elaborado um Relatório Analítico-Propositivo destinado ao NAIN. Este documento apresenta 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 configurara-se como instrumento de práxis transformadora, visando subsidiar ações institucionais que promovam avanços qualitativos no processo de inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: Acesso:18 jul. 2018.
- AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. . B. (Org.), **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia** (pp.95-108). São Paulo: Cortez, 2021.
- AGUIAR, Wanda M. J.; MACHADO, Virgínia C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, p. 261-270, abril/jun, 2016
- AGUIAR, Wanda M. J.; Ozella, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, pp. 299-322, jan./abril, 2013
- AGUIAR, Wanda M. J.; DAVIS, Claudia F. L. **Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente**. Reunião Anual da ANPED, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6139--Int.pdf> Acesso em: 24 de jul.2023
- AGUIAR, Wanda M. J.; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, pp. 261-270, abril/jun., 20AKKARI, Abdeljalil. *Educação e diversidade: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. B. **Psicologia Sócio-histórica e educação**. São Paulo – SP 2020.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, 2006. p. 147-171. (**Educação Superior em Debate**, v. 5).
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Fase, 2003. pp. 17-25
- BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

BELISÁRIO, J. **Ensaio Pedagógico**. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81

BOCK, Ana Mercês B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicología atual. Psicología para América Latina: **Revista de la Unión Latino americana de Psicología**, [S.l.], n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.psicolatina.org>. Acesso em: 24 maio 2025.

BOCK, Geisa Letícia K.; LUIZ, Karla G.; GESSER, Marivete. **Guia para práticas anticapacitistas na universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

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. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência BRASIL**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) 2005-2010**. MEC/CAPES. Brasília, dF. Brasil.

BRASIL. **Parecer nº. 12/1993**.

BRASIL. **Portaria MEC/CAPES nº. 52/2002**.

BRASIL. **Resolução do CFE nº. 05/83**. Diário Oficial da União, Brasília, de 1983.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 01/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Ensino Superior público**. Brasília, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

BERALDO, Tânia M. L.. Formação de docentes que atuam na educação superior. In: **Revista de Educação Pública**. v. 18, n. 36 (jan./abr.2009). Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BUENO, Belmira O.. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesquisa**. Vol. 28 nº.1 São Paulo. Jan./ Jun. 2002.

BUENO, José Geraldo S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 159-181.

BUENO, José Geraldo S. . **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

CARMO, Bruno Cleiton M.; FUMES, Neiza de L. F.; MERCADO, Elisângela L. O.; MAGALHÃES, Luciana O. R.. **Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1–28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39223. Disponível em: apud UFSM. Acesso em: 29 de julho de 2025.

CARVALHO, R. E. (2011). Educação inclusiva: do que estamos falando? . **Revista Educação Especial**, (26), 19–30. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CASTELÕES, L. **Os desafios da Educação na América Latina**. Acesso em: 15 de setembro de 2003. Resenha, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp.51 -68.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: Acesso em 20 de Rio de Janeiro: Vozes, 1993

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS,1995DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS; Wederson Rufino dos.

Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

CONFORTIN, Renata. Transitando saberes e não saberes da docência no Ensino Superior. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (Org.). **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. 1ª Ed.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. P. 149-169.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência e igualdade.** Brasília: LetrasLivres; Editora da Universidade de Brasília, 2008.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. O que é deficiência? **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FÁVERO, Altair A.; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no Ensino Superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (Org.). **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. 1ª Ed.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. P. 61-81.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 22. ed. 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, pp. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

FORSTER, Mari Margarete S.; BROILO, Cecília Luisa; MALLMANN, Marly Therezinha; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. O curso de Pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** - RBFP, vol. 1, n. 1, pp.90-102, maio/ 2009.

GEROMEL, R. C.; CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989 (Resenha). Bolema, Rio Claro – SP, v. 7, n. 8, 1992.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; LEITE, Lúcia Pereira. Do Capacitismo ao Acesso Coletivo no Ensino Superior. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.79-110. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p79-110>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. p. 19-35.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. **A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação**. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.) *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo:Cortez, 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça M; FURTADO, Odair.(orgs). **Psicologia Socio-histórica (uma Perspectiva Crítica em Psicologia)**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000, pp.129-140

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência no Ensino Superior: pressupostos a considerar**. In: CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (orgs.). *Docência no Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2006.p 68.

KORSCH, Karl. **Marxismo e Filosofia**. Porto: Afrontamento, 1977

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4º Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo: Difusora Europeia do Livro, 1963.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBANIO, F. C. CASTELAR, W. A. S. GARCIA, D. I. B. O uso das tecnologias com o público alvo da educação especial no contexto educacional inclusivo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e20011124668, 2022.

LÓ, N. R. **Educação inclusiva: da integração à inclusão – uma escola para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Luciana de O. R.; SILVA, Iara S. M.; CARVALHO, Agda M. F. de; AGUIAR, W. M. J. de. **Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva**: “Até demais esta escola acolhe!”. *Educere et Educare*, v. 16, p. 297–318, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378215472>. Acesso em: 29 de julho de 2025

MAGALHÃES, Luciana de O.R. **Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I**: a voz do professor. 2016. 208f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016

MAGALHÃES, Luciana de 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.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar**: O Que É? Por Quê? Como Fazer? Summus Editorial, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa 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.

MANTOAN, Maria Teresa E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: marxists.org, acesso em 30/08/2025.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (org.). *Docência na universidade*. - Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

MENDES, Enicéia G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 557-573, set./dez. 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba - 2. ed.: Ibpex, 2008.

MOROSINI, Marília C.. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000.

MOURA, Fernanda M.; CUNHA, Virgínia M. P. da; MAGALHÃES, Luciana 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, mai./ago. 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-67983.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**: questões atuais de educação especial). Viveiros de Castro, 1999.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social**: Direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. São Paulo: Edusp, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

PACHANE, Graziela G.; PEREIRA, Elisabete M. A.. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação especial: atuais desafios**. ed.12. Editora Interamericana. Rio de Janeiro, 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PONTES, R. N. **A categoria de mediação na dialética de Marx**. In: PONTES, R.N. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e a sua apropriação pelo Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO JUNIOR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Versão para e-book. Fonte digital. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. **Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: avanços, desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 31, 2025. Publicado em 26 jun. 2025. Epub ahead of print.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (**Coleção Educação Superior em Debate**; v.5).

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.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

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.

SAVIANI, Dermeval O. (2015). Conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 7(1), 26-43

SASSAKI, Romeu K.. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVEGNANI, Palmira. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (**Coleção Educação Superior em Debate**; v.5).

SCHARAN, Karoleen O.; MOSER, Auristela D. L.. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): recurso tecnológico na formação profissional para aprimoramento da abordagem e avaliação em saúde. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-341>. Acesso em: 20 de ago. 2025

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Iara 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.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SZYMANSKI, H. (Org.) (2004). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

TIBYRIÇÁ, Renata F.; MENDES, Enicéia G.. O Modelo Social da Deficiência e as Decisões do TJ/SP: Análise a partir de Demandas por Profissional de Apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0052, 2023.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C.. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos t. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

VEIGA, Ilma P. A.. **Docência universitária na educação superior.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANA, Nildo. A Consciência da História. Ensaio sobre o Materialismo-Histórico-Dialético. 2ª edição, Rio de Janeiro, Achiamé, 2007

VIEIRA, A.; GRADOWSKI, T. **A inclusão no Ensino Superior: uma reflexão. Conhecimento & Diversidade**, v. 11, n. 24, p. 54, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v11i24.5128>. Acesso em: 29 jul. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, Lev 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, Lev S. Psicologia concreta do homem (Manuscritos de 1929). **Educação e Sociedade**, vol. XXI, núm. 71, julho, 2000, pp. 21-44. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> > Acesso em 25 de abr. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia.** Tomo V. Tradução Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 8, n. 1, p. 11-24, Jan.–Jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24>

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2000.

WOLBRING, G. 'Expanding Ableism: Taking Down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars'. **Societies**, 2/3, p. 75-83, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc2030075>.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

**APÊNDICE A: Questionário de caracterização e seleção dos
participantes para as entrevistas semiestruturadas**

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - DOCENTES
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?
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 docente? ☐ Sim ☐ Não
Qual a sua formação acadêmica? ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado ☐ Outras: _____
Na área da educação especial-inclusiva participou de alguma formação? ☐ Sim ☐ Não
Qual temática dentro da educação inclusiva você considera mais relevante como foco de formação de professores?

APÊNDICE B – Perguntas para a entrevista reflexiva

Pense em um estudante que marcou sua trajetória docente no Ensino Superior. Por que ele foi marcante? Podemos usar o nome deste aluno/a como um nome fictício para identificar você nesta pesquisa?
Quando e por que você resolveu trabalhar como professor do Ensino Superior?
Como foi o início da carreira? Quais foram os desafios? Quais eram os seus receios ao dar aula no Ensino Superior?

Quadro de perguntas de aprofundamento da entrevista

Pergunta		Principal	
Como você avalia a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas e quais são os principais desafios enfrentados nesse processo?			
Pergunta	Quais estratégias ou recursos você utiliza para apoiar a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?	De que maneira a formação continuada pode contribuir para melhorar a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior?	Quais mudanças você acredita serem necessárias nas políticas institucionais para promover uma inclusão mais eficaz de alunos com deficiência?
Pergunta		Principal	
Como você percebe o papel do professor na promoção da inclusão educacional e na valorização da diversidade sociocultural no Ensino Superior?			
Pergunta	Quais práticas inclusivas você já implementou ou gostaria de implementar em suas aulas, e quais foram os resultados ou expectativas?	De que maneira a valorização da diversidade sociocultural pode enriquecer o ambiente educacional e a aprendizagem dos alunos?	Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar construir práticas inclusivas, e como você acredita que esses desafios podem ser superados?

Pergunta		Principal	
Como você acredita que uma proposta formativa colaborativa pode melhorar a compreensão e a abordagem da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior?			
	Como você acredita que uma proposta formativa colaborativa pode melhorar a compreensão e a abordagem da inclusão de estudantes com deficiência no	De que maneira você acha que a colaboração entre professores pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e	Quais recursos ou apoio adicional você considera necessários para efetivamente promover a inclusão de estudantes com deficiência em
Pergunta	Ensino Superior?	equitativo?	suas aulas?

APÊNDICE C – CÓDIGO DE CONDUTA PARA USO ÉTICO DE IAG
Relatório Sintético sobre o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial na Pesquisa
Título do Trabalho: PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: apreendendo as significações docentes

Pesquisadora responsável: Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

Orientadora: Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Data de conclusão: marco de 2026.

1. Ferramentas Utilizadas

Ferramenta	Versão	Desenvolvedor	Função na Pesquisa
ChatGPT	GPT-5 (2025)	OpenAI	Pesquisa temática e apoio à estruturação inicial do texto acadêmico.

2. Objetivo e Escopo de Uso

O uso das ferramentas de IA foi restrito às seguintes finalidades:

- **ChatGPT:** Pesquisa temática e apoio à estruturação inicial do texto acadêmico; não foi utilizada para geração automática de conteúdo teórico inédito.

3. Limitações Observadas

- **ChatGPT:** tendência a apresentar informações genéricas ou desatualizadas quando não orientado com prompts específicos; necessidade de verificação rigorosa de todas as referências e conceitos.

4. Cuidados e Validação

- Todas as saídas geradas por IA foram **submetidas à análise crítica** pelo(a) pesquisador(a) e **validadas pelo(a) orientador(a)**.
- Nenhum dado sensível ou identificação de participantes foi inserido em plataformas que não garantam proteção e confidencialidade, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do CNS.
- As referências, citações e dados oriundos de IA foram **devidamente revisados e reformatados** para atender às normas da ABNT NBR 10520:2023 e NBR 6023:2023.

5. Impactos nos Resultados

O uso das ferramentas de IA contribuiu para:

- Maior eficiência na construção inicial do texto;
- Agilidade na categorização inicial dos dados qualitativos.

Não houve impacto no conteúdo conceitual ou nas interpretações analíticas, sendo as decisões teóricas e metodológicas integralmente tomadas pela pesquisadora.

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado Processos de inclusão escolar no ensino superior: Apreendendo as Significações Docentes, 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, asseguro 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. Mantereí 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, 23 de julho de 2024


Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: Apreendendo as Significações Docentes sob a responsabilidade do Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira. Nesta pesquisa pretendo Analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar nos cursos de Licenciatura da Universidade de Taubaté. Nesta pesquisa pretendemos Analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar nos cursos de Licenciatura da Universidade de Taubaté, por meio de um questionário de caracterização dos participantes pelo Google Forms, disponibilizado via e-mail institucional e entrevista reflexiva com os participantes que possuírem experiência no Ensino Superior, uma atuação de pelo menos três anos na área, além do trabalho direto com pessoa com deficiência no último ano e aceitarem a participar da entrevista. As entrevistas reflexivas serão feitas de forma presencial. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em a reflexão crítica, a partir das entrevistas reflexivas frente aos desafios enfrentados por esses participantes ao exercer sua profissão e os riscos há a possibilidade de que os participantes se sintam desconfortáveis e inseguros para responder a entrevista. Entretanto para evitar eventuais danos fica assegurado o direito ao anonimato, ao de se retirar da pesquisa em qualquer que seja a etapa da produção da pesquisa, de deixar de responder quaisquer perguntas que se sinta desconfortável, terá acesso aos dados da pesquisa em qualquer momento da mesma e 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) 98825-8744 (Inclusive ligações a cobrar), e-mail: manuella_pc@hotmail.com. 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

988258744, "inclusive ligações a cobrar". e-mail: manuella_pc@hotmail.com. 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.


Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

Consentimento pós-informação

Eu, Suzana Lopes S. Ribeiro portadora do documento de identidade, 27.386.338-1 fui informada dos objetivos da pesquisa "SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: buscando movimentos de Transformação no Ensino Superior" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

24 de maio de 2025


Assinatura do(a) participante


Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira

ANEXO C – Termo de Anuência de Instituição



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu **Máyra Cecilia Dellu** na qualidade de responsável pela **Pró-reitoria de Graduação**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: Apreendendo as Significações Docentes**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Manuella Pimentel Carvalho de Oliveira**, com o objetivo Analisar as Significações docentes acerca do processo de inclusão escolar no curso de Licenciatura de Letras e História 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. **(Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

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.

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. Máyla Cecilia Dellú

Pró-reitora de Graduação

*Autorquia 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