



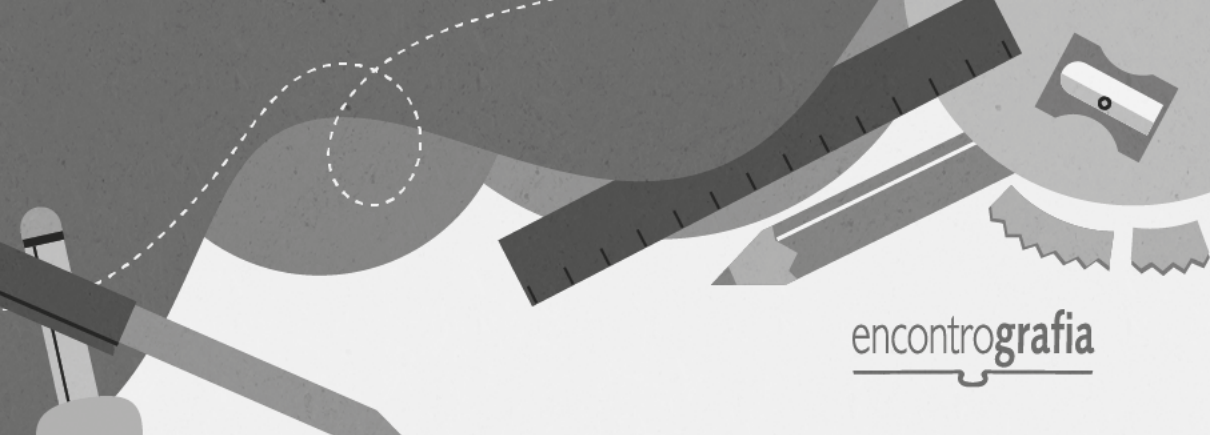
encontrografia

TORNAR-SE PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

experiências, arte e formação continuada

Vanderlei Balbino da Costa
Henrique Lima Assis
Suze Gomes Fernandes
ORGANIZADORES



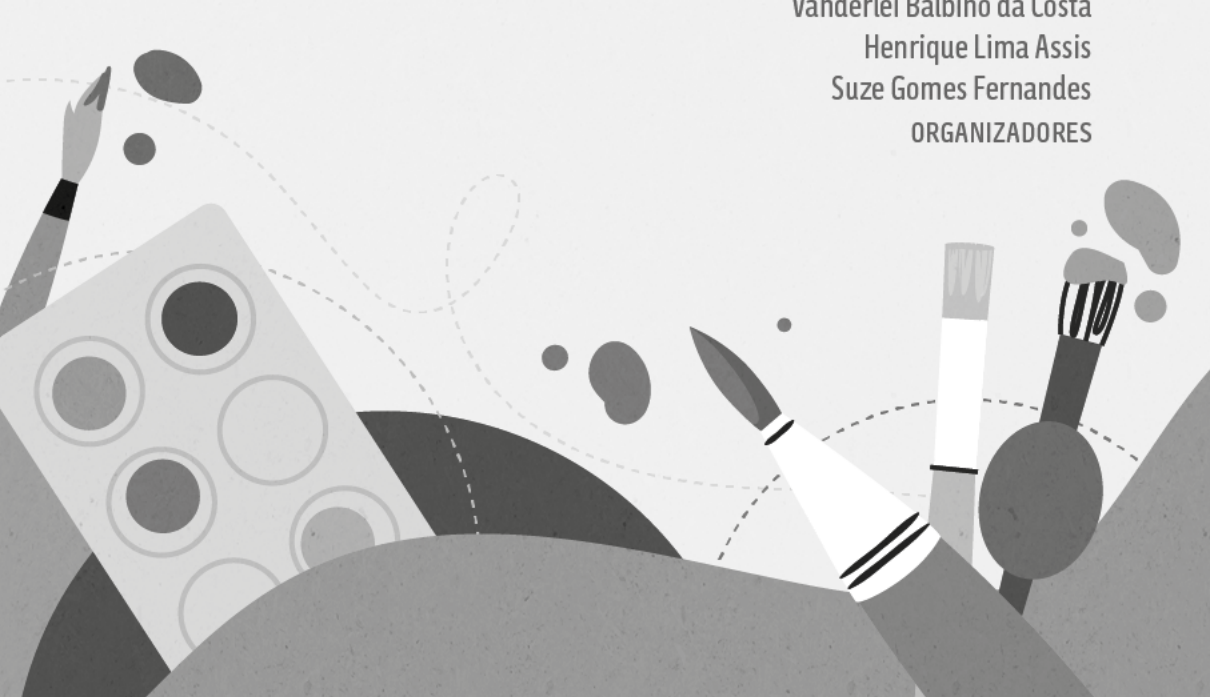


encontrografia

TORNAR-SE PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

experiências, arte e formação continuada

Vanderlei Balbino da Costa
Henrique Lima Assis
Suze Gomes Fernandes
ORGANIZADORES



Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

REVISÃO

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tornar-se professor na perspectiva inclusiva :
experiências, arte e formação continuada /
Vanderlei Balbino da Costa, Henrique Lima Assis,
Suze Gomes Fernandes (organizadores). --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2026.

Vários autores.

ISBN 978-65-5456-188-4

1. Arte 2. Educação 3. Educação especial
4. Educação inclusiva 5. Experiência 6. Formação
continuada 7. Formação docente 8. Professor como
profissão I. Costa, Vanderlei Balbino da. II. Assis,
Henrique Lima. III. Fernandes, Suze Gomes.

26-368088.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação continuada : Professores : Educação
370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	.9
---------------------------	-----------

Ver, olhar, enxergar, sentir e tocar	.12
---	------------

Vanderlei Balbino da Costa

Capítulo 1. Educação, Inclusão e Formação de Professores: reflexões sobre uma prática possível	.15
---	------------

Adrielle Martins de Lima

Daniela Veiga de Freitas Oliveira

Fabia Moraes Martins

Capítulo 2. O mundo de Ana em meio ao colorido das artes: uma narrativa autobiográfica	.36
---	------------

Ana Beatriz Gonçalves da Silva

Ana Rita da Silva

Capítulo 3. Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva	.54
--	------------

Lidiane Marques Teodoro Moura

Franciley Reis Cardoso

Calixto Júnior de Souza

Capítulo 4. Entre a teoria e a vivência: narrativa (auto)biográfica na Formação Docente para a inclusão de pessoas com deficiência.	.67
--	------------

Gabriella Victoria Carvalho e Silva

Sueine Alves Ferreira dos Prazeres

**Capítulo 5. O campo da Educação Especial Inclusiva
enriquecendo o meu tornar professor de arte 85**

Henrique Lima Assis
Vanderlei Balbino da Costa

**Capítulo 6. Formação Docente para uma Educação Inclusiva:
um olhar para o desenho universal para aprendizagem 100**

Jodely Borges de Lima
Valdinéia Pereira de Oliveira
Suze Gomes Fernandes
Vanderlei Balbino da Costa

**Capítulo 7. Formação continuada como alicerce da prática
inclusiva: desafios e perspectivas docentes no cenário atual. . . 117**

Marley Souza de Moraes Lima
Niane Martins de Oliveira
Viviane Barros Maciel

**Capítulo 8. A evasão de estudantes autistas no Ensino Superior:
causas e desafios à permanência acadêmica 132**

Lara Roberta da Silva Assis
Érica Yamauchi Torres
Vanderlei Balbino da Costa

Prefácio

O convite para colaborar com o prefácio desta obra me presenteou com contentamento, principalmente por se tratar de uma temática demandante de estudos, reflexões e indagações que atravessam meu cotidiano profissional. Convite que partiu do meu amigo Vanderlei Balbino da Costa, organizador deste livro, o qual é uma figura de destaque nacional na formação docente e na promoção da educação inclusiva. Dedicado à formação de professores, ele pesquisa, ensina e socializa, de forma generosa, a sua capacidade de articular conhecimentos e experiências. Sua responsabilidade como educador transcende a transmissão de conhecimento, pois busca cultivar um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade humana e promove a inclusão, transformando o cenário educacional e instigando reflexões e práticas que colaboram tanto com a formação docente quanto com a inclusão estudantil.

A obra *Tornar-se Professor na Perspectiva Inclusiva: Experiências, Arte e Formação Continuada* surge como um importante recurso para refletir sobre as perspectivas da formação docente em um contexto educacional que busca a inclusão. Ao longo de sete capítulos, os(as) autores(as) exploram a interseção entre educação, arte, inclusão e práticas pedagógicas, oferecendo um panorama diversificado que dialoga com as demandas contemporâneas na formação de professores.

Estima-se a construção de uma escola inclusiva, destacando a importância da formação docente sensível às diversidades e ao engajamento coletivo que revise práticas pedagógicas, superando barreiras estruturais e atitudinais. Enfatiza-se que a formação inicial e continuada deve alinhar-se às políticas públicas de inclusão, garantindo acesso e participação a todos os alunos.

Na voz de Ana Beatriz, uma artista que utiliza sua experiência pessoal, é mostrado como a arte pode ser um meio poderoso de inclusão e expressão para pessoas com deficiência. Sua narrativa revela a capacidade criativa que todos têm e a importância do reconhecimento e valorização do trabalho artístico. Os autores discutem a formação inicial e continuada de professores, abordando as lacunas existentes entre a teoria e a prática na implementação da inclusão.

Evidencia-se a necessidade de preparar educadores que compreendam e atendam à diversidade real nas salas de aula, promovendo uma formação que não seja apenas informativa, mas transformadora. Analisa-se como a vivência prática durante a formação inicial pode contribuir para uma postura inclusiva, ressaltando a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. As experiências vividas pelos futuros educadores são fundamentais para que desenvolvam empatia e compreendam as realidades enfrentadas por alunos com deficiência.

São narradas intenções, possibilidades de enriquecimento dos saberes e fazeres docente relacionados à pedagogia, à pesquisa narrativa e à formação de professores, explorando-se a relação entre a educação inclusiva e as indagações da formação docente a partir de experiências que transformam uma pessoa em professor, especificamente de Artes Visuais e de Pedagogia. A inclusão é apresentada como um processo contínuo que envolve todos os aspectos da vida escolar, enfatizando a necessidade de uma abordagem integrada e sensível à realidade.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é introduzido como uma ferramenta essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam aprender em um ambiente inclusivo. Defendem que a formação docente deve incorporar o DUA, uma

abordagem prática que busca acessibilidade, participação e engajamento de todos, com ou sem deficiência, por apresentar uma metodologia que contempla a flexibilidade do currículo e o acesso à aprendizagem, permitindo que os educadores adaptem suas práticas e currículos às necessidades estudantis.

São discutidos os desafios e as perspectivas da formação continuada, enfatizando a importância de um suporte inacabável para os professores. Os autores argumentam que a formação deve ser um espaço de diálogo e reflexão, promovendo o autocuidado e o apoio mútuo, tornando os educadores agentes de transformação social.

Em suma, este livro não apenas apresenta uma ampla gama de reflexões e práticas sobre a formação docente inclusiva, mas também convoca profissionais da educação a abraçarem a diversidade como uma riqueza a ser valorizada. Ao fazê-lo, contribui-se para a construção de uma educação mais justa e acessível, na qual todos têm o direito e a potencialidade de aprender e ensinar.

Érica Yamauchi Torres, mestra em Educação PPGE/UFJ

Ver, olhar, enxergar, sentir e tocar

Vanderlei Balbino da Costa

Era dezembro de 1964, em uma casa na zona rural de Rondonópolis, MT, ao lado de uma aldeia Bororo, nascia um menino filho de trabalhadores sem-terra.

Ao lado dessa casa simples, coberta de sapé, ladeada de pau a pique, barreada com argila, havia uma floresta repleta de milhares de árvores das mais diversas espécies. Dentre elas, vários ipês, cujas cores variavam entre roxo, amarelo, branco e rosa.

Esse menino andava livremente nas matas, corria nos campos, nadava nos rios, lavrava a terra, admirava a natureza; afinal, ela ainda o encanta.

Perdeu um dos olhos aos dois anos de idade, acometido por um vírus conhecido por sarampo. Cresceu enxergando apenas com um olho. Admirava a natureza; via nela brotarem, todos os dias, vidas, flores que coloreiam as paisagens, gramas que verdeiam os campos.

Margaridas, bromélias, tulipas, flores, samambaias, centenas de flores assaltavam seu olhar singular esquerdo, pois só enxergava com um olho até os 16 anos. Mesmo assim, não havia empecilho para andar nas matas, banhar-se nos rios, ver os pássaros voando pelo serrado, admirar os ipês floridos que, ainda hoje, mesmo sem vê-los, encantam-no com a beleza das cores, com a maciez das flores, com a paisagem que eles trazem para a natureza.

Percorrendo as matas mato-grossenses, trilhando nos serrados goianos, circulando pelo planalto central, quando é avisado que há ipês, para, aproxima, contempla, toca com as mãos nas flores, a única forma de ver, sentir, apreciar.

Trabalhador do campo até os 16 anos, o sujeito autor desta trama narra sua trajetória desde o nascimento na zona rural de Mato Grosso, onde nasceu em 1964, até os dias de hoje, quando se tornou pós-doutor, professor do Ensino Superior.

Impedido de lavrar a terra, correr nas matas, trilhar pelos serrados, cavalgar pelos campos, banhar-se nos rios, uma vez que perdeu o direito de enxergar por falta de políticas públicas voltadas à saúde, migrou para as periferias urbanas.

Vivendo na cidade, entristeceu-se, pois não convivia mais com o cheiro das matas, com a paisagem dos campos, com o canto dos pássaros, com a expressão de beleza brotada nos ipês floridos do serrado goiano e mato-grossense.

Isolou-se por três anos: não andava nas ruas, não tinha convivência social, não estudava; temia tudo, inclusive o preconceito das pessoas, dos estereótipos que lhe causam dor, enfim, dos estigmas que marginalizam os diferentes.

Em três anos de isolamento social, parou, refletiu, indagou: O que farei agora? Novamente, refletiu: Preciso “andar com fé”, “ver” as matas brotarem vidas, voltar a banhar-me nos rios, admirar a natureza, tocar nas macias flores dos ipês mato-grossenses e goianos.

Voltou à escola, alfabetizou-se em Braille, lê com as mãos, fez ginásio, cursou magistério, tornou-se professor.

Passou no vestibular, em 1989, cursou História, especialização em Adm. Escolar, Didática do Ensino Superior; “voou” para São Carlos, fez mestrado, doutorado e pós-doutorado e é docente da Faculdade de Educação e do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal de Jataí-Goiás.

O autor desta trama se especializou em Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, é árduo defensor da inclusão escolar das pessoas com deficiência, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, migrantes, refugiados das guerras que dizimam milhares espalhados mundo afora.

A narrativa aqui expressa não é conclusiva, não está pronta, até porque nada está pronto e acabado. Ela reflete apenas fragmentos de uma trama vivida, enxergada, olhada, vista e percebida, ao longo de 61 anos de vida, em um mundo que ainda expressa preconceitos, estereótipos, estigmas contra aqueles que são diferentes aos padrões de “normalidade e perfeição”.

Não sei se sonhos, utopias, devaneios, enfim, esperança de um dia poder viver em uma sociedade harmônica, sem ódios, raiva, vingança, guerras, bombas.

Sonho em viver em uma sociedade em que as pessoas possam andar livremente nas matas, banhar-se nos rios, caminhar nos campos, apreciar a natureza, sentir a beleza dos ipês floridos, poder tocar a maciez de suas flores amarelas, roxas, brancas e rosas que ainda se fazem presentes nos serrados goianos e mato-grossenses.

Isso não é utopia: isso é possível.

Capítulo 1.

Educação, Inclusão e Formação de Professores: reflexões sobre uma prática possível

Adrielle Martins de Lima
Daniela Veiga de Freitas Oliveira
Fabia Moraes Martins
DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.1

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva exige uma formação docente sensível à diversidade e aos desafios da prática pedagógica contemporânea. Este capítulo aponta a inter-relação entre educação, inclusão e formação de professores, destacando como a formação inicial e continuada influenciam diretamente na efetividade das políticas públicas de inclusão.

A análise parte de referenciais teóricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 e com documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que compõem um sólido arcabouço jurídico voltado à promoção da educação para todos. Bem como os autores Arce (2009), Costa (2014), Cardoso (2011), Rodrigues

(2006), Freire (2019), Thomas (2006), Mantoan (2003), entre outros teóricos que discutem as práticas pedagógicas, formação de professores e inclusão.

Historicamente, a diversidade humana, especialmente no que se refere às habilidades, características físicas e capacidades intelectuais, foi frequentemente interpretada pelo olhar médico-científico a partir de modelos normativos excludentes. Assim, consolidou-se, sobretudo no século XVIII, o conceito de “corpo normal”, um padrão arbitrário utilizado para definir quais indivíduos seriam considerados plenamente aptos a exercer direitos, de acordo com Piccolo (2022, p. 32):

Ao simplificar ou desconsiderar a miríade de relações que compõem a deficiência e de como estas se vinculam organicamente às estruturas ideológicas de cada cultura em particular, os Estudos Sociais acabam perdendo uma oportunidade ímpar de compreender a própria sociedade que analisa. Tomando a ideia de norma/normalidade/normal como a gramática corporal e comportamental sobre a qual os corpos se acomodam funcional e moralmente na modernidade, em contrapartida ao suposto empírico de que a deficiência representou a condição imagética do extra normativo e anormal, é por demais evidente as contribuições que o desvendar das relações que envolvem esse fenômeno poderiam produzir no campo de análise sociológica.

A normatização reduziu a complexidade das relações que envolvem a deficiência, contribuindo para a produção de ideologias que reforçaram a exclusão. Aqueles que não atendiam a esse padrão, eram rotulados como incapazes, sendo afastados de espaços educacionais, sociais e profissionais, processo que manifesta o fenômeno do capacitismo.

Ao analisarmos os paradigmas segregação, integração e inclusão, evidencia-se uma mudança significativa nas concepções que orientam a educação das pessoas com deficiência. Enquanto os dois primeiros modelos responsabilizavam o aluno por sua adaptação ao sistema, a inclusão propõe a transformação da escola e das políticas educacionais, visando à

equidade e à justiça social. Compreender essa evolução é essencial para sustentar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios democráticos e aos direitos humanos que fundamentam a educação contemporânea.

A educação inclusiva consiste em um dos principais desafios e compromissos da escola, por se tratar de uma exigência ética, legal e pedagógica da contemporaneidade, com base nos princípios de equidade, acessibilidade e valorização das diferenças, pressupõe não somente o acesso à escola, mas principalmente o direito à aprendizagem e à participação de todos. Como aponta a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 10):

Acreditamos e proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem: toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Para que isso ocorra, a formação de professores torna-se um fator decisivo. O papel do professor, nesse contexto, é central. “O poder público deve assegurar, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a formação e a capacitação continuada dos profissionais da educação para o atendimento educacional especializado e para a inclusão escolar” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. XI), compreendendo assim que a formação docente não é opcional, mas sim, uma exigência legal.

No campo pedagógico, Freire (2019, p. 84) reforça que: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O estudante não chega na escola vazio; ele traz seus próprios conhecimentos, vivências, cultura, linguagem, modos de pensar e interpretar o mundo, no entanto, é de suma importância reconhecer que o aluno é um sujeito ativo, que, no processo educativo, deve valorizar aquilo que ele já conhece, considerando suas experiências dialogando com a sua realidade no intuito de ampliar seus horizontes. Além disso, Freire (2019, p. 25) afirma que “não há docência sem discência”, visto

que é fundamental que o professor conheça seu aluno para que possa realizar um bom planejamento no qual, situações de aprendizagem e a participação ativa do aluno, efetive-se com excelência, promovendo a construção do próprio conhecimento. Sendo assim, de acordo com Freire (2019, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, evidenciando que a prática pedagógica deve promover a autonomia intelectual e a construção ativa do conhecimento.

Essa afirmação dialoga diretamente com a proposta de uma formação docente crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade como fonte de aprendizagem. O que se percebe é um descompasso entre as exigências da inclusão e a formação oferecida nas licenciaturas e programas de capacitação continuada.

Considerando os avanços legais e normativos, as exigências éticas e pedagógicas que assegurem o direito à educação inclusiva, observa-se um descompasso entre os princípios que fundamentam as políticas públicas de inclusão e a formação inicial e continuada dos professores, o que impacta diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Diante desse contexto, a questão que orienta este capítulo é: como a formação docente, inicial e continuada, pode contribuir para a superação dos desafios da inclusão escolar e para a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas?

Nesse sentido, o objetivo principal do capítulo é analisar a articulação entre educação, inclusão e formação de professores, considerando de que maneira a formação docente pode favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos princípios da equidade, da valorização da diversidade e do direito à participação e aprendizagem de todos os estudantes.

A opção metodológica utilizada neste estudo reflexivo foi a pesquisa qualitativa, tendo como apoio Lüdke e André (1986, p. 11) ao afirmarem que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, sendo assim, sustenta-se nos aportes teóricos o direcionamento em torno da

problemática de que maneira a formação docente pode contribuir para superar os desafios da inclusão escolar e favorecer práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A Educação Inclusiva como direito e prática social

A trajetória das políticas e práticas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência evidencia três paradigmas historicamente distintos: segregação, integração e inclusão, que refletem concepções sobre a diferença, os direitos educacionais e o papel da escola no desenvolvimento humano.

Essa trajetória revela um caminho de segregação e exclusão que ainda persiste nos dias atuais. A segregação ocorre quando pessoas com deficiência são colocadas em instituições ou classes separadas dos demais alunos, uma ideia de capacitismo na qual os indivíduos não são capazes de aprender, conviver, socializar com os demais, uma visão e discriminatória.

Compreender a deficiência a partir da perspectiva social implica reconhecer que os processos de exclusão não são resultados de limitações individuais, mas de condições sociopolíticas que restringem ou negam o direito à participação plena. Nesse sentido, uma educação efetivamente inclusiva requer o engajamento coletivo na revisão das práticas pedagógicas, na superação de barreiras estruturais e atitudinais e no reconhecimento da diversidade como princípio ético fundamental para a consolidação da vida democrática.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do

professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2015, p. 42).

O trecho evidencia que a formação docente voltada à inclusão escolar ultrapassa modelos tradicionais de capacitação, como cursos de especialização ou simples atualizações pedagógicas. A inclusão exige uma mudança paradigmática, que implica ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas historicamente excludentes. Conforme aponta Mantoan (2003), trata-se de um processo formativo contínuo, crítico e contextualizado, que demanda novas formas de profissionalização e de formação em serviço, coerentes com um projeto educacional comprometido com a diversidade e com a transformação das escolas.

A transformação desse cenário passa, necessariamente, pelo fortalecimento de políticas públicas consistentes, pela formação docente contínua e pela criação de ambientes educativos acessíveis, capazes de promover a equidade, o respeito à diferença e a valorização de todas as formas de existência.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, têm direito a uma educação de qualidade no mesmo espaço escolar. A deficiência não pode ser restrita às limitações individuais. Trata-se de uma questão complexa, que envolve, de maneira mais abrangente, os obstáculos estruturais relacionados ao acesso à educação, à participação social e à inserção no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Thomas (2006, p. 1) afirma que:

A educação inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para educadores e educadoras em todos os níveis de ensino, pois pressupõe mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas etc), de representações sobre os sujeitos a serem

incluídos e das identidades de todos os envolvidos no processo.

A educação inclusiva vai além do cumprimento de normas legais, exigindo mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas formas de avaliação e nas concepções sobre os sujeitos da educação.

A ansiedade vivenciada por educadores decorre do desafio de romper com modelos tradicionais e de ressignificar papéis, expectativas e identidades profissionais. Dessa forma, a inclusão configura-se como um processo complexo, de caráter ético e político, que demanda reorganização institucional, formação continuada e compromisso com a valorização da diversidade e com o direito à educação de todos.

A segregação caracteriza as primeiras formas de atendimento educacional especializado, estruturadas sob a lógica da separação institucional. Nesse modelo, estudantes eram encaminhados para instituições exclusivas ou classes especiais, sob o argumento de que a escola comum não possuía condições para recebê-los. Como afirma Mantoan (2003), a segregação reforça a concepção de que a deficiência é um impedimento intransponível, responsabilizando o sujeito pela sua exclusão.

O paradigma da integração, difundido a partir da década de 1970, representou um avanço em relação à segregação ao admitir a presença de estudantes com deficiência na escola comum. Como destaca Aranha (2004), esse modelo não altera de maneira significativa a estrutura escolar. Nessa perspectiva, os estudantes podem frequentar o ensino comum desde que consigam adaptar-se às normas já existentes. A deficiência permanece entendida como um déficit individual, a ser compensado por meio de atendimentos paralelos, geralmente oferecidos em espaços especializados. Assim, a integração aproxima o estudante do convívio escolar, mas não garante efetiva participação ou aprendizagem.

A inclusão rompe com os modelos anteriores ao deslocar o foco do estudante para a responsabilidade institucional e social. Conforme a Declaração de Salamanca, a escola deve se organizar para atender à diversidade humana, eliminando barreiras que dificultem a participação e a aprendizagem (Unesco, 1994).

A diferença deixa de ser compreendida como problema e passa a ser reconhecida como característica constitutiva do ambiente escolar, entendendo que incluir é reconhecer o direito de todos os alunos à educação. De acordo com Mantoan (2003, p. 45):

Incluir é reconhecer as diferenças como parte intrínseca do processo educacional, não como um problema a ser resolvido. Isso significa reorganizar o cotidiano escolar para acolher todos os alunos, com seus diferentes ritmos, necessidades e modos de aprender.

Diante do exposto, demonstra-se que a inclusão pressupõe uma mudança de perspectiva em relação às diferenças, compreendidas como parte constitutiva do processo educacional e não como um problema. Ressaltando a necessidade de reorganização do cotidiano escolar, abrangendo práticas pedagógicas, currículo e avaliações, a fim de assegurar a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando seus diferentes ritmos, necessidades e modos de aprender.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41), “a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais em seus sistemas sociais, e estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. A inclusão constitui um processo dinâmico que envolve a adaptação da sociedade para acolher as pessoas com necessidades especiais e a participação ativa desses sujeitos na vida social. Esse compromisso coletivo requer a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, garantindo acesso, participação e aprendizagem.

Observa-se que grande parte das escolas carece de preparo adequado para receber estudantes com deficiência e assegurar a efetivação da Educação Especial sob a ótica inclusiva. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 12) nos ajuda a compreender:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o

social e o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p. 12).

Nessa perspectiva, a ausência na formação docente associada à persistência de concepções preconceituosas, configura um dos principais entraves ao avanço das políticas e práticas inclusivas. A cultura capacitista, historicamente sedimentada no sistema educacional, sustenta mecanismos de exclusão, o que contribui para a reprodução de processos de opressão e discriminação direcionados às pessoas com deficiência. Tal estrutura simbólica e institucional, ao longo dos séculos, tem reforçado a marginalização e a segregação desses sujeitos no espaço social e escolar.

A inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo e multidimensional, que objetiva constituir ambientes educacionais nos quais todos os indivíduos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados em suas singularidades. Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa a mera adaptação de recursos, envolvendo a promoção de condições equitativas de participação e aprendizagem.

A educação, nesse contexto, assume papel central enquanto agente transformador das realidades sociais. Libâneo (2013) enfatiza que a prática social crítica representa um elemento fundamental na reconfiguração das estruturas educacionais e na superação das desigualdades historicamente construídas, uma vez que a apropriação do conhecimento está diretamente ligada às necessidades humanas e à transformação social.

O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social (Libâneo, p. 166-167).

Desse modo, o método de ensino não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a compreensão do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões e relações com a realidade.

Compreender a história da Educação Especial é fundamental para analisar as concepções sociais e educacionais que, historicamente, orientaram o tratamento dado às pessoas com deficiência, marcadas por práticas de exclusão e integração limitada. Sendo assim:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) sustenta o princípio da escola inclusiva ao defender a aprendizagem conjunta de todas as crianças, deslocando o foco da adaptação do aluno para a reorganização pedagógica da escola. Ao reconhecer a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem e a necessidade de currículos flexíveis, estratégias pedagógicas diferenciadas e apoios contínuos, o documento reafirma a inclusão como

um compromisso estrutural dos sistemas educacionais, que ultrapassa o acesso e assegura o direito à participação e à aprendizagem de todos.

O entendimento de que a inclusão é um compromisso ético, político e educacional destaca que promover o acesso, a permanência e a aprendizagem não é um ato de benevolência, mas o reconhecimento de um direito inalienável. Portanto, a educação inclusiva exige posturas e políticas que assegurem condições reais de participação, reafirmando seu caráter de justiça social e respeito à dignidade humana.

Trata-se de reconhecer que a diversidade é constitutiva do processo educativo, e que a escola deve estar preparada para acolher a todos. Como afirma Rodrigues (2006, p. 21), “a inclusão não é um modismo, nem uma questão transitória: é uma exigência ética, social e política”. Além disso, o autor reforça que a escola deve ser concebida como um espaço de pertencimento para todos, e não como uma instituição seletiva. “A verdadeira inclusão ocorre quando deixamos de perguntar quem deve ser incluído e começamos a perguntar como podemos incluir todos” (Rodrigues, 2006, p. 23).

A inclusão não é apenas um princípio filosófico, mas um direito assegurado por leis. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015, art. 27, §1º) determina: “A oferta de educação inclusiva é direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com o apoio necessário, sem custo adicional”. Essa legislação reitera que a exclusão de alunos com deficiência viola os fundamentos democráticos da educação.

Compreender a deficiência na perspectiva social implica reconhecer que a exclusão não é consequência inevitável de limitações individuais, mas resultado de condições históricas, políticas e estruturais que dificultam ou inviabilizam a participação plena. Promover a inclusão requer transformações estruturais, jurídicas e didático pedagógicas voltadas à promoção da equidade e do acesso pleno ao processo de escolarização.

A educação inclusiva exige um compromisso coletivo com a transformação das práticas escolares, com a eliminação das barreiras atitudinais e institucionais e com o reconhecimento da diversidade humana como princípio fundamental da democracia.

A Formação Docente diante dos desafios da inclusão

A formação de professores, especialmente a formação inicial oferecida nas licenciaturas, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação inclusiva. Muitos cursos não contemplam disciplinas de educação especial, ou as abordam de forma superficial, gerando insegurança e despreparo entre os docentes, que se veem diante de uma realidade escolar que exige práticas inclusivas, mas sem o devido suporte formativo.

Ocorre que a formação atual não prepara o professor para a Educação Especial, mas para uma área de deficiência mental, auditiva, visual, física ou outros segmentos, ocasionando, geralmente, a resistência de alguns professores às inovações educacionais, como a inclusão, ao considerarem que a proposta de uma educação para todos é válida, porém impossível de ser concretizada (Zuliam; Freitas, 2001, p. 6).

Na prática cotidiana das escolas, os professores enfrentam inúmeros obstáculos para incluir efetivamente alunos com deficiência, podemos destacar: a falta de conhecimento específico sobre as deficiências e suas implicações pedagógicas; ausência de apoio técnico e recursos didáticos adequados; sobrecarga de trabalho, que impede o planejamento de estratégias diferenciadas; insegurança; resistência; inclusão como discurso e não prática; dentre outros, tais fatores, geram insegurança e resistência por parte dos professores. A inclusão torna-se mais um discurso do que uma prática real.

A formação inicial necessita preparar professores para demandas das escolas vigentes, conviver com a diversidade social, cultural, intelectual ou relacionada a necessidade específica presente na sala de aula. A formação continuada, como afirma Mantoan (2003, p. 16):

Trata-se de uma nova formação, que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora, fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora, suplementando esse saber pedagógico com

outros, mais específicos, como o sistema *braille*, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos.

A formação continuada busca ampliar a formação inicial do professor, desenvolvendo a consciência de suas competências, complementando seu saber pedagógico com conhecimentos específicos e aperfeiçoando suas práticas de ensino, de modo a promover a reflexão sobre as demandas contemporâneas nos contextos inclusivos.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5) reconhece que: “A ausência de preparo específico compromete a atuação dos professores, tornando necessário o investimento na formação inicial e continuada, com foco na perspectiva inclusiva”.

Desse modo, torna-se fundamental que a inclusão constitua o alicerce da formação docente, o que exige investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada, sempre pautadas pela perspectiva inclusiva. Muitos professores ainda não estão preparados para lidar com a diversidade presente nas escolas e encontram dificuldades para compreender e atender adequadamente todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou necessidades educacionais específicas.

Para garantir a participação de todos, é indispensável que o professor desenvolva conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, capazes de organizar o ensino de maneira eficaz. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10) reforça que “a formação de professores para a educação especial é condição fundamental para assegurar aos alunos, os serviços e recursos específicos de que necessitam.” Ao destacar essa condição como fundamental, o documento reforça que a qualificação docente

é indispensável para promover práticas pedagógicas inclusivas, assegurar o atendimento educacional especializado, favorecer a aprendizagem e participação dos estudantes. De acordo com Goffredo (1999, p. 67):

Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. [...] embora esse movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.

A formação leva os professores a terem uma atitude receptiva, reflexiva e comprometida com uma educação que valoriza a diversidade e garante oportunidades reais para cada estudante como a interação social, o reconhecimento mútuo, promovendo a igualdade de direitos e o exercício da cidadania.

Rodrigues (2006, p. 29) complementa: “Formar professores para a inclusão é mais do que ensiná-los a lidar com deficiência; é ajudá-los a construir uma nova visão de escola”. Podemos compreender que a formação de professores na perspectiva inclusiva é transformar a própria concepção de escola, inserindo todos os estudantes com ou sem deficiência para aprender, participar e conviver de forma plena, uma vez que todos têm os mesmos direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) apontam que os cursos de licenciatura devem garantir a compreensão da diversidade como “elemento constitutivo da prática pedagógica” e preparar os futuros docentes para atuar em contextos inclusivos, interdisciplinares e multiculturais.

Conforme ressalta Arce (2009), o docente deve dispor de formação consistente e qualificação adequada, a fim de exercer sua função educativa com rigor teórico e filosófico, valendo-se de diversas metodologias que orientem e potencializem o processo de ensino. É fundamental que sua prática seja permeada pela criatividade e pela criticidade, sustentadas

por leituras analíticas e por referenciais teóricos que fortaleçam sua mediação pedagógica. Tais elementos contribuem não apenas para o aprimoramento do próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, configurando uma dinâmica contínua de construção e circulação do conhecimento.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 53) afirma que:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

O processo de ensino e aprendizagem deve ir além do cuidado e do lúdico, exigindo rigor científico, intencionalidade pedagógica e a articulação entre dimensões corporais e cognitivas. O papel do professor torna-se central, uma vez que não basta transmitir conteúdos descontextualizados, é imprescindível “ensinar a pensar corretamente”. Assim, o professor torna-se sujeito consciente dos fenômenos sociais e políticos, desenvolvendo uma postura crítica capaz de contribuir significativamente para a formação de seus educandos.

Práticas pedagógicas inclusivas: possibilidades

A consolidação da educação inclusiva exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais entre os estudantes, considerando seus ritmos, estilos e necessidades específicas de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário utilizar recursos didáticos acessíveis, estratégias de ensino diversificadas e avaliações flexíveis, que respeitem os distintos modos de aprender. Contudo, a adoção dessas práticas só se torna efetiva quando o professor dispõe de formação adequada e condições institucionais que possibilitem a atuação pedagógica qualificada.

Em suma, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão implica superar a lógica do ensino homogêneo e abrir espaço para novas práticas e formas de ensinar. Reconhecer a diversidade presente na sala de aula significa

compreender que os estudantes não aprendem da mesma maneira nem ao mesmo tempo.

Práticas uniformizadoras tornam-se insuficientes diante das demandas contemporâneas da educação, portanto metodologias flexíveis, criativas e centradas na heterogeneidade são fundamentais, permitindo ao professor adaptar estratégias, explorar múltiplos recursos e oferecer diferentes possibilidades de participação e construção do conhecimento.

A participação efetiva é estimulada por práticas pedagógicas colaborativas, como discussões em grupo, estudos de caso e projetos desenvolvidos de forma conjunta. A tecnologia educacional também assume papel significativo nesse processo, ao ampliar oportunidades de interação, mediação e produção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, Andrade *et al.* (2025, p. 6) destacam:

O incentivo à participação efetiva é promovido por meio de diversas práticas, como discussões em grupo, estudos de caso e projetos colaborativos. A tecnologia educacional também desempenha um papel significativo nesse processo, fornecendo ferramentas que facilitam a interação e a construção de conhecimento conjunto. A diversificação das metodologias, associada ao uso de recursos tecnológicos, não apenas engaja os estudantes, mas também estimula habilidades críticas, como a capacidade de trabalhar em equipe e resolver problemas de forma conjunta.

Neste capítulo, precisamos pontuar que a consolidação de práticas inclusivas enfrenta desafios: ausência de apoio institucional, sobrecarga de trabalho docente e escassez de formação específica. Tais limitações prejudicam a qualidade das ações pedagógicas e dificultam a permanência dos estudantes com deficiência/dificuldades de aprendizagem na escola comum. O professor reconhece a importância da inclusão, porém carece de recursos, formação contínua e suporte para transformar suas intenções em ações pedagógicas efetivas.

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991, p. 98) contribui para esse debate ao afirmar que “aquilo que a criança realiza hoje com auxílio será capaz de realizar de forma autônoma no futuro”. Essa concepção ressalta o papel mediador do professor no desenvolvimento das potencialidades do estudante, especialmente em contextos inclusivos, nos quais as estratégias pedagógicas diferenciadas tornam-se fundamentais.

A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do docente. A escola deve contar com profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo suporte técnico, pedagógico e emocional. A Lei Brasileira de Inclusão reforça essa perspectiva ao estabelecer que “o sistema educacional deve garantir formação e disponibilização de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015, art. 28, inc. I). Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva pressupõe uma atuação coletiva, articulada e comprometida com a valorização das singularidades de cada estudante.

Promover a inclusão, portanto, exige uma abordagem proativa e colaborativa, sustentada por políticas educacionais consistentes e por práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Somente assim será possível assegurar que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os princípios da educação como direito de todos.

Considerações finais

A concretização da escola inclusiva se efetiva por meio de legislações e, principalmente, pela atuação de professores preparados, comprometidos e devidamente amparados pelo sistema, portanto a verdadeira transformação inicia-se na formação docente e ganha sentido na prática cotidiana, por isso, não é possível avançar em políticas inclusivas sem investimentos consistentes na qualificação dos profissionais da educação, visto que, a formação docente, quando estruturada de maneira fragmentada, compromete a qualidade do trabalho pedagógico e a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

Ao pontuar que a educação é um campo em constante mudança, especialmente diante de novas demandas do público escolar, nota-se que a qualidade da prática pedagógica depende diretamente de estudo, reflexão e aprimoramento profissional. O professor precisa atualizar-se, refletir sobre sua prática, buscar novos conhecimentos e adaptar-se às transformações da sociedade, da escola e dos estudantes.

O exposto permite observar que, em muitos contextos, cursos, oficinas e capacitações são oferecidos de forma esporádica, desarticulada e sem diálogo com a realidade escolar, o que reduz significativamente seu impacto na prática pedagógica. A ausência de continuidade, articulação e aprofundamento nos processos formativos impede que os professores desenvolvam uma compreensão integrada das demandas educacionais contemporâneas. Essa fragmentação gera lacunas no desenvolvimento profissional, dificultando a construção de saberes sólidos, coerentes e contextualizados.

Para que a formação docente contribua efetivamente para uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário superar modelos dispersos e investir em processos formativos sistemáticos, permanentes e articulados às necessidades reais dos professores e dos estudantes. Torna-se necessária uma reformulação curricular e institucional que reconheça a diversidade como princípio pedagógico fundamental e que fortaleça o professor em seu papel central como parte da inclusão escolar.

Há inúmeros obstáculos a serem superados na busca por equidade social. É essencial que as temáticas da diversidade, da inclusão e dos direitos humanos, possam ser incorporadas às políticas públicas e aos currículos escolares, de forma democrática e independentemente de classe social, raça ou etnia. Trata-se, portanto, de adotar pedagogias emancipatórias, comprometidas com o enfrentamento das diversas formas de opressão e com o combate à lógica capacitista presente na sociedade e que assegure acesso e permanência a todos.

A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo que se fundamenta na aceitação das diferenças individuais como um atributo essencial, valorizando a diversidade como potencial de enriquecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

- ANDRADE, Kássia Reijane dos Santos; PUPIM, Thierli dos Santos Pereira; DIAS, Christiane de Araujo Monteiro; LIMA, Elbo Isaac Dantas. Educação especial e ensino colaborativo: modelos de coensino na prática. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 15922–15936, 2025. Disponível em: <https://periodicos.news-sciencepubl.com/arace/article/view/4233/5665>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**: Transformação Social ou Retórica. In: Sadao Omote. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. 1. ed. Marília, SP: FUNDEPE, 2004, p. 3760.
- ARCE, Alessandra; DANDOLINI, M.R. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 51–91.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARDOSO, Vinícius Denardin. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 529–539, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200017>. Acesso em: mai. 2026.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar**. Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas, 2014.

COSTA, Vanderlei Balbino da; BRITO, Fernanda Cristina de. Ensino colaborativo e parceria docente na universidade. **Revista caderno pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 7, 2023. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1962/1603>. Acesso em: 05 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOFFREDO, Vera Lúcia Franco da Silveira. A escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC; SEED, 1999. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002692.pdf>. Acesso em: 01 de dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas, 25 mar. 2015. Disponível em: <https://pedagogiaaope-da-letra.com/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 1 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história:** uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

THOMAS, Adriana Silva. **A inclusão no ensino superior:** discursos e representações sobre alunos com necessidades especiais nas IES comunitárias do Rio Grande do Sul. In: REUNIÃO ANUAL SBPC, 58., 2006, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZULIAM, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a criar, pensar, viver e a ensinar de outro modo. **Cadernos**, Rio Grande do Sul, ed. 2001, n. 18, p. 1-7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>. Acesso em: 17 jan. 2026.

Capítulo 2.

O mundo de Ana em meio ao colorido das artes: uma narrativa autobiográfica

Ana Beatriz Gonçalves da Silva

Ana Rita da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.2

Apresentação da orientadora

O presente texto foi gerado a partir do trabalho de conclusão de curso de Ana Beatriz Gonçalves da Silva no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG). O convite para compor esta publicação decorreu de nossa participação em uma roda de conversa sobre Arte e inclusão, em que estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG) e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ) promoveram um debate sobre o tema, convidando minha orientanda, Ana Beatriz, a apresentar suas experiências na formação como licencianda em Artes Visuais, considerando-se sua condição de Pessoa Com Deficiência (PCD).

Nesta introdução, devo elucidar que a autora é uma pessoa com deficiência física e intelectual, possuindo limitações quanto à leitura e a escrita, e, nesse sentido, necessita de adaptações para registro de seu pensamento e compreensão de textos mais complexos, sobretudo em se tratando

de conceitos científicos ou de cunho mais abstrato, o que exige que as leituras sejam adaptadas para que se tornem compreensíveis dentro de suas características de linguagem, assim como a transcrição de suas ideias, expressas por ela de forma oral.

Como orientadora, optei por trazer complementos e explicações entre parênteses, quando estes se tornaram necessários para melhor compreensão do pensamento da autora. Algumas vezes, acrescento também parênteses sobre suas expressões emocionais, por entender que sua linguagem está além da verbalização, ou seja, quando a palavra falha, as expressões emocionais, dentro do contexto de fala, apoiam sua comunicação. Sabendo-se das características de sua comunicação verbal, muitas vezes, o texto original é transcrito de forma repetida e fragmentada, e, por essa razão, houve necessidade de trabalhar no texto final de modo que pudesse cumprir o papel de comunicar suas ideias.

Com essas explicações, ressalto que meu esforço, enquanto orientadora, foi no sentido de garantir ao máximo a autenticidade da autora do trabalho, preservando sua narrativa, tecida com uma encantadora vivacidade e profunda sensibilidade. Peço desculpas à autora, assim como às/aos leitoras/es, caso não tenha sido capaz de "traduzir" em palavras escritas o que a presença pulsante de Ana Beatriz é capaz de transmitir.

Introdução

A ideia deste trabalho surgiu da vontade de falar do meu cotidiano como artista. Quero que conheçam através dos meus desenhos. Acredito que meus desenhos possam ser suporte para muitas pessoas, penso que eles podem contribuir como processo educativo, principalmente para professores, porque pode ajudar a lidar com pessoas com deficiência para motivar suas criações. Faço uma discussão sobre como todas as pessoas são capazes de criar, desde que para isso elas tenham oportunidade.

No meu espaço de criação é onde meus sonhos acontecem, minhas criações acontecem, eu já sonhei em ser uma princesa, e a vida me transformou em uma guerreira, mas quando estou desenhando eu esqueço do mundo. Nesse lugar aqui, eu posso chorar que ninguém pergunta, ninguém

faz julgamento, aqui eu posso rir, aqui eu tenho meu momento de ficar sozinha para as criações acontecerem. Nos momentos de dificuldade, eu faço desenhos; acho que, no desenho, fica mais bonito o momento que estou vivendo, ou, mesmo que não fique tão bonito, eu sou artista, eu tenho que deixar as pessoas verem (risos).

Às vezes, eu não tenho força para desenhar; às vezes, eu não tenho ânimo, mas é só pegar no papel que a criação acontece, o lugar que eu considero importante para mim. Eu não gosto de ser interrompida quando estou no meu processo de criação. Mas, quando estou criando, nem por isso eu deixo de atender aqueles que eu amo e fazem parte das minhas criações.

Eu acredito que falta mais reconhecimento dos trabalhos que as pessoas com deficiência desenvolvem, (então, defendo a importância de) reconhecer o trabalho de pessoas com deficiências físicas de qualquer natureza.

Eu creio que essas pessoas podem usar a Arte como forma de terapia ou de descanso, soltar aquilo que está preso dentro delas, que não conseguem falar com palavras, ou estão querendo dizer, mas não conseguem falar com palavras (então, expressam-se por meio da Arte).

Uma das minhas tarefas é mostrar que a pessoa com deficiência tem tanta importância quanto aqueles que não têm. As pessoas estão acostumadas a ver só trabalho de artistas que não têm deficiência e, quando veem um artista com deficiência, as pessoas ficam até chocadas.

No contexto das Artes, Duarte Junior (1994) fala que a cultura tem um jeito diferente em cada país e em cada lugar. Eu acredito que toda cultura tem a sua arte, independente do jeito que for. Assim também, cada pessoa tem uma forma diferente de fazer arte, e, quando vemos uma pessoa que faz uma arte que não é igual à nossa, achamos estranho por ser diferente do que estamos acostumados.

A Arte também é uma forma de protesto, eu acredito que a Arte pode ajudar na causa que estão protestando, chamar atenção de alguém para aquilo que estão querendo falar e não conseguem falar com palavras. Eu, por exemplo, como eu fiz naquela *performance*, eu não conseguia colocar para fora tudo que eu estava sentindo, mas, com a *performance*, eu consegui

expressar o que estava sentindo (a autora se refere a uma performance que apresentou para os colegas da Licenciatura em Artes Visuais).

Entendo que a Arte pode ser como uma forma de esperança, uma forma de renovação. Nesse sentido, Duarte Junior (1994) (discorre) sobre os homens das cavernas: eles acreditavam que através do desenho sua tão sonhada conquista (no caso, a caça) poderia ser conseguida pela magia da Arte. Acho que Arte tem esse poder, eu creio que sim, porque por mais que a gente esteja triste, como eu amanheci um pouco triste hoje, eu acredito que se estou aqui na faculdade, ou estou desenhando, amanhã posso ter esperança de um dia melhor.

Ainda nessa direção, Duarte Junior (1994) diz que a linguagem falada é uma forma de comunicação que os povos mais antigos criaram para poder se comunicar com a população daquela época. Eu acredito que a linguagem escrita também pode comunicar nossos sentimentos através de uma carta ou uma simples frase, ou um simples “bom-dia”. Mas a linguagem é limitada para expressar sentimentos, porque o sentimento não é traduzido em linguagem e sim sentido, (é incomunicável) em palavras.

Ao se referir à Arte, Ostrower (2014) diz que criar é dar forma, e todos nós criamos quando caminhamos pelas ruas, quando olhamos para as coisas, e quando fazemos arte. Salles (2004) fala que a criação do artista é um projeto de vida que não se acaba, que não se acaba quando a obra termina. O artista está criando o tempo todo.

O meu processo de criação nasce através disso, é onde eu encontro forças para viver. Quero também dialogar com outros artistas (que se aproximam do meu processo de criação) por meio de suas obras. São artistas (com deficiência ou não) que me inspiram, e com quem me identifico.

No que concerne à pesquisa narrativa, Josso (2004) e Clandinin e Connelly (2000), falam que a pesquisa narrativa é importante para dar reconhecimento às histórias de vida, e eu fiz uma pesquisa narrativa para compartilhar a minha história. Conforme Clandinin e Connelly (2000 *apud* Martins; Tourinho, 2017), a pesquisa narrativa se fundamenta na compreensão de que os seres humanos dão sentido às suas vidas por meio de histórias, e o

relato autobiográfico é uma forma de produção de conhecimento. Para os autores, as experiências vividas, (quando narradas de forma reflexiva, tornam-se fonte de compreensão tanto para o pesquisador quanto para os leitores, ampliando os horizontes da investigação educacional).

Entendi que a pesquisa narrativa busca compreender a experiência humana a partir da trajetória de vida do pesquisador (permitindo a articulação entre vivências pessoais e contextos sociais, históricos e culturais). Segundo Josso (2004), a narrativa autobiográfica possibilita ao sujeito revisitar sua história, refletindo criticamente sobre os sentidos das suas experiências e (reconhecendo as aprendizagens que atravessam sua trajetória).

De acordo com Duarte Júnior (1994), a linguagem é uma forma de expressão, mas a Arte é uma de expressão daquilo que a linguagem não consegue dizer, falando ou escrevendo, porque tem coisas que a gente escreve ou que a gente quer falar, mas só a Arte mesmo pode dizer, a Arte fala por você.

Nos meus desenhos, eu consigo falar aquilo que não consigo falar por palavras, porque quando estou desenhando, podem esquecer de mim porque eu estou aqui, mas estou em outro lugar, só eu e os meus desenhos; e eu consigo expressar o que não quero ou não consigo dizer com palavras, porque está me machucando. Se eu disser com palavras pode machucar o outro, então eu prefiro ficar no meu momento de meditação, eu chamo de “momento de desenho” que eu tenho comigo mesma e de “momento de meditação”, porque estou desenhando e estou meditando, para não perder o foco do que eu tenho que fazer.

Em seus escritos, Sparks e Smith (2008 *apud* Martins; Tourinho, 2013) trazem o argumento de vários autores sobre a pesquisa narrativa. Para eles, a pesquisa narrativa (é vista como uma forma de ação social, e, ao mesmo tempo) é importante para dar sentido às nossas vidas. Segundo eles, as narrativas podem reavivar e reconstruir memórias (a partir das escolhas que são feitas sobre a nossa própria história no ato de narrar. Quando narramos, ressignificamos nossas vidas a partir de um processo de recortes e seleções sobre aquilo que queremos ou não dizer, remodelando nossas vidas para apresentá-la aos outros).

A narrativa é uma forma de ação social porque ela pode provocar mudanças na pessoa que está escrevendo e na pessoa que vai ler aquele trabalho. A narrativa pode partir das nossas vidas, porque a gente, quando está escrevendo, a gente pode respirar e sentir que está em outro lugar, outro universo, outro mundo, conversando com outras pessoas. Quando a gente está contando uma história podemos contar aquela história de um jeito, mas podemos mudar a história, porque tem coisas que você não quer contar e a pessoa tem que respeitar isso. Depende da história que você conta, você tem uma memória e você pode construir outras, porque a gente pode contar uma história e ela pode trazer lembranças que podem mudar quando a gente conta essa história.

Acredito que minha narrativa pode despertar várias emoções em mim, seja tristeza ou seja alegria, mas, no momento, eu estou procurando que desperte alegria, porque eu também estou aberta para novos projetos artísticos e novas ideias que estão chegando.

Meus autorretratos: quem sou eu?

Esse é um autorretrato que fiz quando tinha meu cabelo longo. Eu gosto do meu cabelo longo. Desenhei de pé porque eu me considero desse jeito. Imagino que estou de pé e em todos os meus sonhos eu estou de pé, sei que não estou, mas, no sonho, imagino assim. Mas gosto de mim do jeito que eu sou.

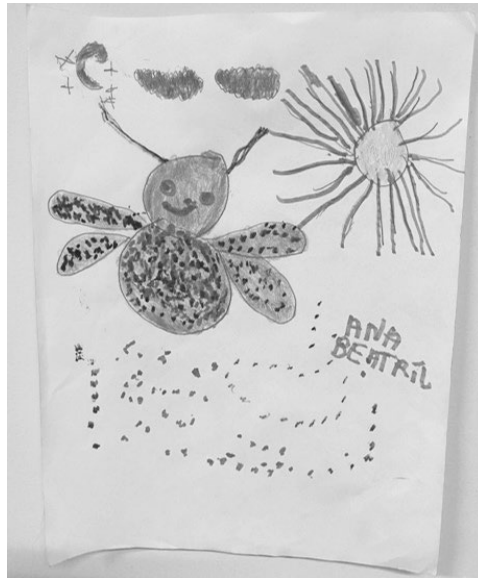
Figura 1: Autorretrato de Ana Beatriz. Desenho Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Eu me considero uma pessoa alegre, porém, às vezes, pelas circunstâncias, tem coisas que me deixam triste, mas eu me considero uma pessoa alegre; gosto de brincar com as pessoas e sou muito sentimental. Nesse autorretrato, eu me represento como uma borboleta, porque considero que é a minha marca; através da borboleta eu imagino que estou em outro mundo, estou voando, quando estou desenhando. Eu representei o olho um pouco grande porque a minha família sempre diz que eu tenho olhos grandes e meus olhos são muito bonitos (Risos).

Figura 2: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Eu me identifico com a borboleta porque eu vivo passando por essas metamorfoses constantemente na minha vida, desde que eu nasci até chegar aqui. Desde o útero, foi muita luta, mas também teve vitória e alegria. A borboleta significa outros possíveis futuros e oportunidades para uma pessoa com limitações, porque eu tenho limitações; mas como meu pai dizia, limitações não (lhe) impedem de chegar aonde você quer ir.

Na minha cabeça, eu tenho uma imagem, eu tenho uma imaginação do tempo, não porque o tempo pode voltar para trás, ele não volta para trás, ele segue, mas a gente não sabe onde o tempo vai nos levar. São os mistérios do tempo! O tempo é só um, a vida que a gente tem é só uma, se acabar, acabou! (Risos). Mas sei que o meu tempo, ele segue para frente e pode ter oportunidades também de coisas que eu não descobri ainda, mas quero descobrir.

Quando nasci, mamãe falava que eu tive que dividir a barriga com meu irmão, mas, quando a gente nasceu, a gente teve problemas, a mamãe teve problemas na gestação e a gente teve que ir diretamente para Brasília para o hospital Sara Kubitschek. A gente nasceu de sete meses com falta de oxigenação no cérebro, só que meu irmão teve a sorte de sair do hospital primeiro que eu, ainda fiquei um pouquinho a mais (risos).

Quando a gente nasceu, o médico falou para o meu pai assim: “Sebastião, você vai querer salvar as crianças ou a mãe?” Meu pai falou: “Pelo amor de Deus, quero os três!”. Então, meu irmão nasceu às 3h00 da manhã e, às 3h45, eu dei a graça nesse mundo! (Risos).

Depois a mamãe foi levar os bebês para fazerem a consulta de rotina. Com nove meses, o doutor fez o teste e falou: Seus filhos não vão andar, eles têm deficiência física porque eles nasceram com pouco oxigênio no cérebro. Então a gente fez a primeira cirurgia quando ainda era bem pequeno. Eu fiz oito cirurgias e, nessas oito, em todas eu sofria, mas minha mãe sofria mais, porque não sabia se a gente entrava na cirurgia vivo e saía vivo. Mas, para quebrar as ilusões do médico, eis-me aqui viva, inteira! (Risos).

Eu e meu irmão brincávamos muito juntos, somos muito ligados desde pequenos, mas eu era uma criança mais nervosa, mais chorona e estressada, sempre batendo no coitado do meu irmão! (Risos). Mas a gente se ajuda bastante principalmente nas tarefas de casa, mas eu ajudo mais, porque tem coisas que são um pouco difíceis para meu irmão fazer e tem coisas também que são um pouco difíceis pra eu fazer.

A gente não tinha muitos amigos quando era pequenos, a gente não saía muito de casa, e também as outras crianças, às vezes, ficavam com medo de brincar com a gente, medo de a gente se machucar. Só tivemos um amigo, porque, quando mamãe trabalhava, ela arrumou uma moça para cuidar da gente e a gente brincava com os filhos dela. Mas, na maior parte do tempo, a gente ficava brincando horas e horas no computador e no *videogame* e assistindo televisão.

Eu gostava de desenho animado, mas não era muito “chegada” na televisão, eu gostava mesmo era de brincar com as minhas bonecas e meu

irmão brincava de carrinho. Eu brincava de carrinho também, era uma criança universal (risos).

Meu primeiro dia de ir para a escola foi aquela “animação” (aspas indicam a ironia da afirmação), minha mãe teve que levantar bem cedo para fazer o café e depois arrumar “dois” (refere-se aos gêmeos) para pegar o ônibus. Teve um dia que a gente foi pegar o ônibus e ele saiu andando antes que eu e minha mãe tivéssemos entrado, eu e minha mãe ficamos machucadas, todo mundo gritou com o motorista (risos).

Entreí na escola com três anos e, como sempre, meus estudos eram um pouco mais atrasados do que meu irmão porque eu tenho um pouquinho de dificuldades, mas, naquele tempo, eu tinha muito mais dificuldades. A minha adaptação na escola sempre foi um processo assim meio difícil, porque uma pessoa com deficiência, para quem não tem costume e prática, é uma luta meio difícil; só que eu era uma pessoa muito estudiosa e bastante compreensiva, todas as pessoas que eu tive ao longo da minha vida escolar nunca reclamaram de mim. Só teve uma professora que reclamou, mas é porque ela não estava sabendo lidar comigo, com as minhas necessidades. Mas eu pegava bem o conteúdo com as professoras e também tinha uns jogos (pedagógicos) que eram para fazer comigo, como o jogo da memória que eu sempre ganhava (risos).

Eu gostava do dia que tinha aula de Artes, o dia que a professora falava assim: hoje a gente vai fazer uma atividade diferente, vamos pintar! Mas quando estava no ensino médio e no ensino fundamental acho que a gente não pintava muito, eu não lembro de ter pintado ou desenhado.

O Mundo de Ana: Uma poética do indizível

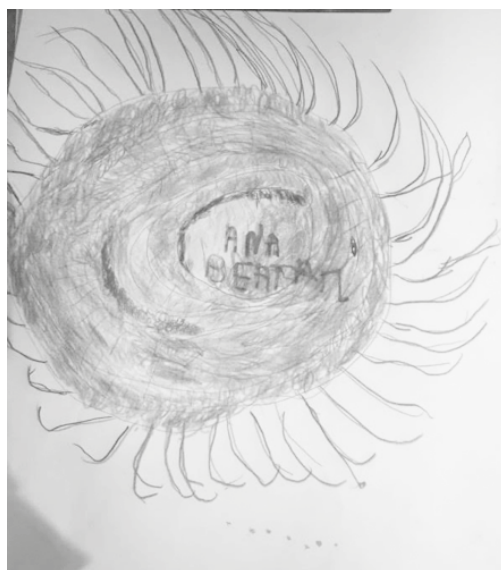
Agora quero falar um pouco sobre a minha arte. Esse texto foi escrito para a minha exposição no curso de Licenciatura em Artes Visuais.¹ Rayane Cesáreo é minha colega de curso que organizou a exposição.

1 A exposição teve a organização, montagem e curadoria feita por Rayane Cesário, estudante da Licenciatura em Artes Visuais que voluntariamente tomou a iniciativa de divulgar o trabalho de Ana Beatriz.

A exposição Mundo de Ana oferece um olhar privilegiado para a “poética da indizível” de Ana Beatriz. Suas obras não são feitas de palavras, mas sim de linhas, cores e formas que traduzem os sentimentos que a artista recolhe ao longo de sua vida. Desse modo, “Mundo de Ana” é um convite para mergulhar em um universo visual onde a vida, em sua complexidade e beleza, é corajosamente exposta. É a afirmação de uma nova voz no cenário artístico, marcada pela sinceridade e pela busca incessante por traduzir a experiência humana (Cesáreo, 2025, p. 26).

Foi a primeira exposição que eu fiz, fiquei muito emocionada e tive que responder muitas perguntas (risos), perguntas das crianças que foram visitar, mas também dos meus colegas. Nessa exposição, eu coloquei vários dos meus desenhos, mas não todos, claro! Os que fiz na faculdade de Artes, minhas colegas escolheram para mim.

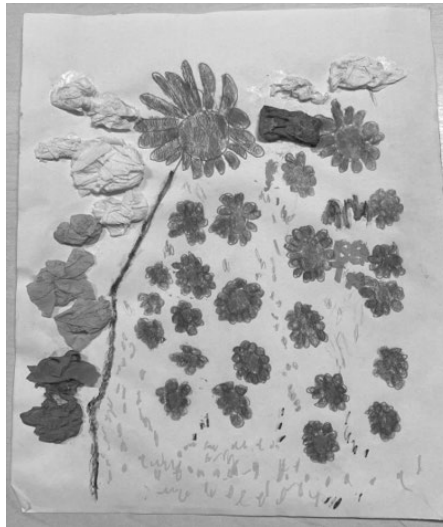
Figura 3: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Esse desenho aqui é um olho, mas isso aqui também tem a representação das minhas dores, da dor que eu estou sentindo hoje especificamente porque hoje vai fazer quatro meses que meu pai se foi. Toda vez que ele ficava nervoso, o olho dele mudava de cor. Agora, no momento, está tudo seco aqui dentro, porque está tudo um pouco confuso, mas está se ajeitando com o tempo.

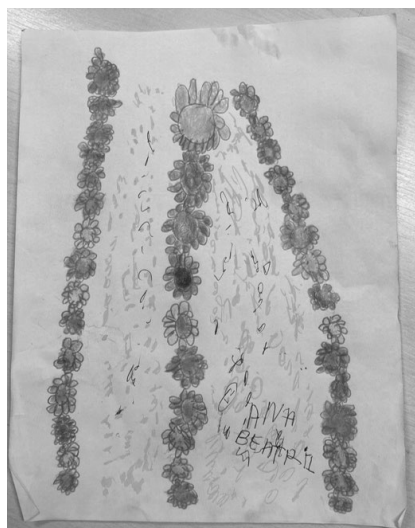
Figura 4: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Escolhi o vermelho porque é uma mistura de sentimentos que tenho aqui dentro. Eu gosto de flores, mas, nesse aqui, as flores que vão voltar vão brotar da mesma semente que está caindo e vão virar essa flor grande, como se estivesse saindo de debaixo da terra. Eu queria fazer uma conjunção do desenho com a colagem, eu estou tentando brincar com desenho, a pintura e a colagem para ver no que vai dar, e deu nisso (risos).

Figura 5: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista
sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Aqui é mais um desenho que foi uma inspiração artística, porque eu fico procurando inspiração aqui dentro (indicando a cabeça), eu não preciso sair de casa para encontrar inspiração. Aqui é um caminho de flores que tem o caminho reto e o caminho torto, você pode escolher qual você quer seguir. Esse tom de rosa, eu usei o marcador de texto, não foi planejado, fui simplesmente fazendo, fazendo até que eu cansei e fui descansar um pouquinho. No outro dia, fui pintar de novo.

Figura 6: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Neste trabalho que eu fiz, foi um retorno aos meus desenhos (a autora parou de desenhar durante a fase terminal da doença do pai). Esses olhos grandes eu quis dizer que meus olhos são grandes também, mas esses olhos estão chorando porque no dia que eu fiz, no dia anterior eu tinha acabado de perder a minha referência masculina. Então esse foi o primeiro desenho depois que voltei do enterro, porque depois que voltei, a minha casa estava cheia e minhas tias queriam me colocar para descansar, mas não consegui dormir e todo mundo pensou que eu estava dormindo, mas só que não estava, eu estava desenhando.

Depois de um longo tempo, eu fui tentando descansar, aí, para não ficar andando e chorando muito, eu resolvi pôr toda a minha dor, a minha tristeza, por causa do luto, no papel, como eu sempre faço, eu tracei as minhas dores e as minhas alegrias, que não conto para ninguém, no papel. Mas eu queria que o desenho tivesse um pouco da alegria que o papai sempre transferia para nós e a gente transferia para ele, era essa troca de alegria até o dia da partida dele. Queria pintar de azul que representa

o céu onde meu pai está descansando em paz juntamente com o irmão dele, porque eu acho que eles estão fazendo uma festa lá no céu porque os dois eram que nem “carne e unha” (risos). O desenho é uma referência à minha mãe também, porque ela é uma guerreira, só que minha mãe está aqui comigo agora, presente.

Figura 7: Desenho de Ana Beatriz. Técnica mista sobre papel sulfite, 21x29,7cm



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Nesse desenho, fiz uma flor, mas só que ao contrário, a flor está em cima e depois ela vira de cabeça para baixo. Acho que é imaginação mesmo, eu dormi numa noite e sonhei que as folhas estavam todas de cabeça para baixo. Não quer dizer que estão mortas porque estão caindo, mas quer dizer que pode ter outros frutos dessa grande flor que está aqui, depende de como você vê a sua flor na sua na sua cabeça, depende de como você vê a sua flor na sua imaginação. Isso é coisa de artista, todo mundo diz que artista é doido! (Risos).

Através dos meus desenhos, como esse aqui, eu enxergo o meu mundo de outra forma, o “Mundo de Ana”, que nasceu há uns anos atrás, mas só

foi reconhecido agora; uma evolução que eu fiz aqui na faculdade, com a exposição e com o TCC. Foi aí que eu fui começar a me entender e colocar esse mundo para outras pessoas, com ou sem deficiência, se quiserem ver, podem ver.

Algumas palavras finais

De acordo com Somera (2008), as pessoas com deficiência não tinham tantos direitos quanto têm agora. Eram malvistas pela sociedade, mas isso depende de cada época. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas como loucas ou como se tivessem alguma coisa no corpo, como se estivessem possuídas por algo ruim. Muito tempo depois, começaram as pesquisas na medicina, mas não melhorou muito, porque as pessoas com deficiência eram colocadas nos manicômios e ali eram isoladas de suas famílias.

Nos últimos anos, teve muitas conquistas de direitos, eu compreendi que as pessoas estão lutando para que essas pessoas sejam respeitadas e possam também conviver com suas famílias e com a sociedade. Somera (2008) fez uma pesquisa sobre a produção artística de pessoas não só nas Artes Visuais, mas em outros campos. Ela pesquisou sobre grupos de artistas de várias linguagens que produzem arte, como deficientes visuais, pessoas surdas e outras deficiências físicas. Ela mostrou que esses grupos são muito importantes para valorizar e estimular esses artistas, porque assim eles não produzem sozinhos.

Eu também acho muito importante que a gente trabalhe em comunidade. O trabalho conjunto é uma coisa legal, prazerosa que a gente faz com outras pessoas que têm deficiência, porque a gente pode conversar, trocar experiências de desenho, trocar conhecimentos sobre Artes. No IFG, eu tive experiências de trabalhar em conjunto, como a exposição que eu fiz, vai agregar muito para a minha formação artística e como professora de Arte. Todas as experiências que tive aqui, as viagens com a turma, as exposições que visitei, foram ricas de conhecimento que eu posso carregar para minha vida acadêmica e para meu futuro como artista, vou levar tudo isso para meus desenhos, porque vou continuar produzindo mais e mais.

Teve momentos na faculdade não tão felizes, tive vontade de desistir na metade do caminho, mas a minha persistência e a minha força de vontade fizeram com que eu não desistisse. Fiquei me perguntando se isso era realmente para mim, se eu tinha conseguido passar no processo seletivo ou era uma miragem e que eu estava em casa ainda, sonhando, porque esse projeto de faculdade era um sonho distante para mim. Teve pessoas que me disseram que eu ia conseguir, que me incentivaram, mas outras nem tanto, outras fizeram questão de me deixar “lá no chão”, mas dentro da faculdade encontrei pessoas que me ajudaram nesse caminho, os meninos e as meninas que me auxiliaram e o apoio dos professores que me incentivaram demais, e das pessoas de casa, meus irmãos e minha mãe, às vezes que eu ficava nervosa e estressada com as tarefas que vinham chegando.

Sobre meu processo de criação, ele já vinha acontecendo muito além da pesquisa, apesar que eu não estava na faculdade, eu estava criando, mas a faculdade foi um impulso a mais para mim, um motivo para escrever e para fazer arte. Este trabalho me deu um impulso muito grande para desenhar, porque ganhei mais um motivo apesar de que eu já desenhava antes, mas eu desenhava na esperança de que alguém pudesse ver e pudesse se interessar pelos meus desenhos, porque quando eu estou desenhando, estou trabalhando, né? (Risos).

Quis mostrar um pouco da história de pessoas que têm deficiência, seja física ou intelectual, (mostrando que elas) têm direito a fazer as coisas, direito a trabalhar, estudar, fazer arte e até mesmo dar palestra. Elas não são doentes, a gente não é doente. Entendi que já conquistamos muitos direitos, direito de ir e vir, direito de pegar o ônibus, direito de ter professores para ensinar na escola e orientadores educacionais para dar apoio, porque não é fácil a pessoa com deficiência ficar sozinha, é muito importante o direito de ter uma acompanhante para ajudar, até porque, se não tiver, não sei o que que acontece.

Deixo aqui um “recado”: que mesmo com deficiência ou com a dificuldade que você tenha, não desista de estudar e daquilo que você quer, porque aquilo que você quer pode te levar a lugares que você nem imagina. Tem uma frase que meu pai sempre dizia: “Podem tomar tudo de você,

mas o estudo ninguém toma!” Eu acredito que através do estudo você consegue recuperar o que você perdeu ou às vezes até mais.

Referências

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. (orgs.) Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: ed. UFSM, 2017.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. Cássia Maria Rodrigues da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **O gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP Annablume, 2004.

SOMERA, Nicole. **O artista com deficiência no Brasil**: arte, inclusão social e campo artístico. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/436308?guid=1770381597100&returnUrl=%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1770381597100%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d436308%23436308&i=1>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Capítulo 3.

Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

Lidiane Marques Teodoro Moura
Franciley Reis Cardoso
Calixto Júnior de Souza
DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.3

Introdução

Segundo Vaillant e Manso (2012), os novos desafios postos pela inclusão na educação obrigou os governos a desenvolverem políticas educacionais que melhoram a qualidade da formação de docentes, sendo que esta situação pode perpetuar as desigualdades ou, inversamente, promover o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

Portanto, de acordo com Florian (2014), é fundamental uma formação inicial de educadores que transforme o seu foco de uma abordagem compensatória para uma abordagem inclusiva, através de um sistema abrangente que prepare os educadores para responder e gerir as necessidades decorrentes da diversidade.

Como aponta Pletsch (2009), a formação de professores tem sido orientada para a generalização, buscando responder de forma homogênea

aos processos educacionais dos alunos dentro de um sistema unificado, colocando pessoas com deficiência em centros especiais e isolando-as da vida social e educacional. Diante dessa limitação, surgiu a necessidade de modificar a formação inicial de docentes, situando a diferença entre educação geral e Educação Especial, de modo que a formação docente seja capaz de abordar a diversidade.

A partir da década de 1970, ocorreram duas grandes mudanças na educação especial: a integração escolar (1970) e o movimento da escola inclusiva (1985). Esse modelo de formação para a integração escolar manteve a separação entre professores da educação geral e da Educação Especial, focando no desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e competências específicas para o aprimoramento de programas de integração escolar, como discorre Grau Rubio (2001).

A formação de professores em Educação Inclusiva, originou-se com o movimento da Iniciativa de Educação Regular (REI, na sigla em inglês) nos EUA, que visava integrar a educação geral à Educação Especial. Isso significava que a formação de professores precisava ser mais especializada para atender à diversidade dos alunos.

Dessa maneira, segundo Tardif (2002), em 1900, começaram a ser criadas escolas especiais, levando ao desenvolvimento de professores de Educação Especial capazes de atender às necessidades de integração educacional, padronização de serviços, atenção personalizada e setorização, conforme delineado na Declaração de Salamanca (1994), que defendia a inclusão educacional de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Portanto, é importante que o currículo universitário para a formação inicial de professores seja articulado com a formação científico-pedagógica, baseada na percepção de um docente reflexivo, experiente e crítico, que, desde a prática pré-profissional, possa reconhecer as diferenças individuais e socioculturais dos alunos que estarão sob seus cuidados.

Na América Latina, existem muitas limitações na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores. Condições de trabalho inadequadas e preparação insuficiente para o ensino inclusivo são deficiências

do sistema educacional, que promove a homogeneização dos resultados e a massificação dos indivíduos, ou seja, exige o mesmo de todos os alunos sem considerar suas possibilidades, limitações, interesses ou histórico educacional individuais. O sistema se concentra unicamente na nota obtida no desempenho acadêmico e não nas habilidades e competências desenvolvidas no processo de aprendizagem.

O estudo apontou como objetivo geral analisar a formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Para dar sustentação ao estudo, apresenta como objetivos específicos: Descrever sobre a legislação aplicada à formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; Averiguar a prática inclusiva trazendo uma reflexão sobre o processo de colaboração; Discorrer a respeito da Estrutura Colaborativa: *Co-Teaching* e Suporte Institucional.

Legislação aplicada à formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), traz, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, afiançando o crescimento como um todo do indivíduo, o uso da cidadania e o aperfeiçoamento para o trabalho”. O artigo 205 da CF/88 vem dialogar e complementar no Artigo 206, inciso I, estabelecendo a “equidade de graus de entrada e continuidade na escola”. Ao discutir sobre esse direito observa-se que se trata de uma educação de qualidade e não apenas de inserção, e essa qualidade se desenvolve por meio de professores capacitados e preparados para desenvolver e implementar o trabalho pedagógico.

A Declaração de Salamanca (1994) esclarece que as instituições de ensino regulares com segmento inclusivo conformam os instrumentos mais positivos de combater atitudes discriminatórios. Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344) confirmam os princípios da Declaração de Salamanca afirmando que:

[...] O fundamento crucial da Educação Inclusiva é que a totalidade dos estudantes, independente de suas situações sociais, econômicas, raciais,

culturais ou de desenvolvimento, sejam admitidos nas escolas regulares, que além de qualquer situação devem se acomodar-se para suprir às suas necessidades.

Diante dessa afirmativa, cabe repensar e dialogar sobre a necessidade de transformação dentro do espaço pedagógico, transformação essa que perspassa pela formação dos professores, formação inicial e continuada, o que possibilitará uma educação em que o princípio básico da educação inclusiva seja vivenciado por todos os alunos dentro do contexto escolar, tendo seu desenvolvimento pleno garantido de forma contínua.

Corroborando com essa afirmativa, Glat e Nogueira (2002, p. 22) afirmam que

Também há a necessidade de ações em todas as instâncias particularmente destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que as disciplinas dos cursos de formação e a capacitação de docentes estejam dirigidos para capacitá-los para atender todos os estudantes em escolas regulares ou especializadas.

Diante desse contexto, para compreender essa afirmativa sobre a capacitação dos professores com intuito de incluir os estudantes em sua necessidade e potencialidade, cabe aqui mencionar a Lei Brasileira da Inclusão (2015), que trata no artigo 28, inciso X, sobre a utilização de práticas pedagógicas inclusivas pelos projetos de formação inicial e continuada de docentes para o atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva de Educação Inclusiva com direito de acesso, permanência e desenvolvimento pleno, isso deve acontecer de forma transversal em todas as etapas da educação, sobretudo básica. Para que esse ensino aconteça, a formação continuada dos docentes deve ser planejada, organizada e concretizada de forma a aprimorar constantemente o fazer pedagógico em sala de aula. Alonso *et al.* (2022, p. 42) afirma que “a formação continuada para os docentes na educação inclusiva é indispensável para

aperfeiçoar, melhorar e atualizar a prática e os saberes docentes diante das novas demandas de ensinar e aprender”.

A pertinência em promover o debate sobre a inclusão escolar reside no preparo e na construção coletiva de uma escola verdadeiramente aberta a todos os alunos. Segundo Blanco (2003, p. 16):

[...] Educação Inclusiva significa refletir e estabelecer uma escola em que é bem claro a entrada e a continuidade de forma permanente de todos os estudantes com deficiência, e onde os instrumentos de escolha e discriminação, até o momento usados, são substituídos por comportamentos de identificação e retirada dos empecilhos para a aprendizagem.

Assim, conforme Blanco (2003), a formação docente, inicial ou continuada, é fundamental para que possibilite abraçar a diversidade e a diferença na pluralidade e observar um dos princípios fundamentais da inclusão escolar, que é romper com a arcaica reflexão da semelhança, envolvendo um planejamento uniforme, objetivos comuns para toda a turma e estudante padrão, como se isso fosse possível, uma vez que somos seres diferentes; e, por assim ser, adaptar a escola, adequar o currículo, significa respeitar as diferenças *na* e *para* a diversidade.

Conforme aborda Florentino, Nunes e Costa (2022), diante das constantes afirmativas de vivência da inclusão escolar, faz-se notório o planejamento e a adaptação curricular objetivando o ensino de qualidade, garantindo, assim, um aprendizado pleno. Para que haja o desenvolvimento da educação de qualidade e a garantia da inclusão escolar, tendo o acesso e a permanência dos alunos como essenciais na formação desse educando, a formação continuada dos professores se faz um ponto relevante nesse processo, o que eleva essa formação a um campo importante de pesquisa e investimento.

O Decreto nº 10.502/2020 trata, em seu artigo 3, de princípios da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Nota-se que diversos instrumentos já mostram

a importância do papel do docente em sala de aula, pois uma educação acontece por meio de um trabalho que necessita ser estimulado impulsionando ponderação sobre a concretização da prática pedagógica inclusiva e essa reflexão pode e deve ser fomentada pela formação continuada (Brasil, 2020).

Um dos marcos mais reconhecidos nas últimas décadas em relação à inclusão foi a Conferência da UNESCO de 1990 sobre “Educação para Todos”, que substituiu o conceito de integração. A partir desse momento, abandonou-se a noção de que pessoas com deficiência ou dificuldades deveriam ser aceitas, mas não necessariamente incluídas na sociedade e nos sistemas educacionais, levando a uma nova conscientização sobre questões como a igualdade de oportunidades educacionais de acordo com Escribano e Martínez (2016).

Em alusão à legislação brasileira, ressalta-se que foi a partir de 1999, com a promulgação do Decreto nº 3.298/1999, regulamentando a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, é que observou-se na legislação brasileira a obrigatoriedade do poder público em ofertar formação continuada aos profissionais da educação que trabalham com estudantes que apresentem necessidades educativas especiais, de acordo com Florentino, Nunes e Costa (2022). Verifica-se também o compromisso de contemplar a formação continuada de professores que já estão inseridos em sala de aula os quais são elementos de estudo da pesquisa também é apresentada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, observa-se que o mesmo propõe a implementação de estratégias específicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores. Para Lourenço e Militão (2024, p. 490) sobre as metas do PNE:

[...] na apreciação das metas 15 e 16 do PNE nos cinco ciclos de monitoramento observou-se que as metas não foram alcançadas. O não cumprimento das metas analisadas, que tratam da valorização e formação dos professores, traz impactos negativos

na oferta de um ensino qualificado. Contudo olhar para o que não foi realizado serve neste momento para uma redefinição das estratégias.

Diante desses posicionamentos, reforça-se a necessidade de pesquisar e analisar sobre a formação continuada desses professores, pois, para que haja toda essa reflexão, é importante ofertar ao professor um momento de qualidade para que isso se concretize, por meio de metodologias com evidências científicas que amparem esse período originando habilitação desses profissionais que estão em sala de aula comum e que necessitam promover a inclusão de todos os alunos em sua necessidade específica.

De acordo com Glat e Nogueira (2002), apesar de todas as políticas implementadas no país, na prática, a abordagem de integração educacional ainda se mantém. Isso se deve à formação limitada que os professores receberam sobre o tema. Esse processo carece de apoio e atualizações contínuas, resultando na ininterrupção dos métodos de conexão em salas de aula que empregam estratégias metodológicas para homogeneizar o grupo sem respeitar as diferenças existentes entre os alunos. Na melhor das hipóteses, são implementadas adaptações curriculares.

A prática inclusiva em foco: reflexão e colaboração

O modelo de formação inicial de professores deve focar no desenvolvimento da aprendizagem e da competência, com menor ênfase no currículo, pois a Educação Inclusiva é um contexto para todos os alunos, não apenas para grupos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

O desafio contemporâneo reside em transformar a atitude do professor, de modo que ele perceba a diversidade não como um obstáculo, mas como um potencial de ensino-aprendizagem. A superação desse desafio exige uma jornada de reflexão crítica sobre as próprias crenças e valores do/a professor/a, indo além da abordagem puramente técnica.

A formação de qualidade, porém, não deve ser comprimida à transmissão passiva de conteúdo. Ela deve ser um espaço de produção de saberes que, conforme Tardif (2002), o saber do professor é plural, composto, hete-

rogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e habilidades bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente, em que o professor é convidado a analisar sua prática. Por essa razão, o significado de autonomia se torna capital.

Conforme afirma Freire (1996), a autonomia é essencial para a prática educativa, pois exige do professor a capacidade de saber o necessário à sua prática, o que inclui o entendimento, a reflexão e a reformulação do que se faz na classe.

A ponderação sobre a prática permite ao professor identificar as barreiras que ele próprio, muitas vezes inconscientemente, impõe à aprendizagem dos estudantes. A formação que adota a pesquisa-ação ou a prática reflexiva como metodologia central transforma o professor de um mero executor de currículos rígidos em um intelectual transformador, capaz de contextualizar, adaptar e inovar. Ao analisar criticamente o não atingimento das metas do PNE conforme discorrem Lourenço e Militão (2024), percebe-se que a falta de capacitação de qualidade gera uma paralisia na capacidade de autoavaliação e redefinição de estratégias.

O trabalho colaborativo é uma das principais estratégias organizacionais e curriculares utilizadas para a aprendizagem a partir de uma perspectiva inclusiva, de acordo com Moliner (2008). Há extenso destaque dos benefícios do trabalho colaborativo para o incremento da Educação Inclusiva, a melhoria da qualidade da aprendizagem e o fomento da cooperação entre os professores.

O modelo de *co-teaching* (ou ensino colaborativo), que consiste na atuação conjunta e coordenada de dois ou mais professores em uma mesma sala de aula, é uma evidência de que a inclusão bem-sucedida é um esforço de equipe. Para Zerbato e Mendes (2018), essa colaboração não é apenas técnica: é também um encontro humano. Envolve dividir responsabilidades, compartilhar angústias, celebrar pequenos avanços, repensar estratégias, admitir limites. Quando o docente do ensino regular e o do AEE se colocam lado a lado, planejam juntos, acompanham juntos e avaliam juntos, a escola deixa de ser um espaço em que o professor tem de “ser um faz tudo” e passa a ser um lugar em que o cuidado com o aluno é coletivo.

A formação continuada deve, então, preparar os docentes para essa parceria, ensinando-os a: compartilhar a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação de todos os alunos; utilizar estratégias de diferenciação pedagógica de forma integrada, mesclando o conhecimento do conteúdo do professor regente com as adaptações e recursos do especialista; realizar sessões de *feedback* mútuo e reflexão conjunta sobre a eficácia das intervenções.

Essa colaboração vai além dos professores, já que exige um suporte institucional robusto. O poder público, conforme estabelece a legislação e como apontam Florentino, Nunes e Costa (2022), precisa garantir não apenas a formação, mas também os recursos materiais, o tempo remunerado para o planejamento colaborativo e a liderança escolar que fomente essa cultura de trabalho em equipe.

De acordo com Blanco (2003), sem o apoio da gestão, que deve identificar e remover as barreiras institucionais, a responsabilidade da inclusão escolar recai desproporcionalmente sobre o professor, comprometendo a fluidez e o sucesso do processo de ensino e aprendizado de alunos com deficiência.

Considerações finais

Com base no exposto, conclui-se que os objetivos da formação de docentes se comunicam em função de competências como sistemas de compreensão e ação profissional. A tarefa do professor não consistirá única ou principalmente na condução e direcionamento de conteúdo disciplinar descontextualizado, mas na escolha e na criação de circunstâncias em que os alunos possam desenvolver, transformar e reformular conhecimentos, atitudes, habilidades, emoções e valores.

Com referência ao objetivo que abordou a análise da legislação aplicada à formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, em contraponto à realidade da formação docente, revelou-se uma dicotomia significativa no cenário educacional brasileiro. O robusto arcabouço legal exige a capacitação para a diversidade, mas a prática se

choca com um modelo formativo tradicional que falha em cumprir seu papel, como demonstrado pelo não atingimento das metas do PNE.

Em relação à *Prática inclusiva em foco: reflexão e colaboração*, observou-se que as investigações realizadas deixam claro que os obstáculos encontrados na inclusão dos alunos na escola, não estão apenas na fragilidade das leis, mas na falta de uma cultura pedagógica que abarque a diferença, jogando por terra o pensamento retrógrado de homogeneidade.

Sobre a estrutura colaborativa: *co-teaching* e suporte institucional verificou-se que o modelo de capacitação deve ser integrado ao trabalho colaborativo e ao *co-teaching*, transformando a escola em um ambiente de suporte mútuo, onde o professor não é o único responsável pela adaptação.

Observa-se que o desafio da inclusão escolar não é apenas um problema de falta de recursos, mas, fundamentalmente, um problema de falta de qualidade e de foco pedagógico na formação inicial e continuada, que precisa urgentemente se alinhar com as demandas da diversidade e da equidade da escola.

Embora já se tenha conhecimentos e estudos sobre as implicações da atenção à diversidade, principalmente para atender o aluno com necessidades específicas, devem ser realizadas mais investigações que estudem a formação inicial e continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Uma sugestão de estudo é a realização de pesquisa que possa articular estratégias pedagógicas significativas, que potencializem a formação de professores em inclusão, envolvendo os atores em seu processo de formação trabalhado por uma série de etapas para alcançar um processo rigoroso e sistemático.

Também é relevante a realização de investigações que envolvam estratégias baseadas em tecnologias para trabalhar a inclusão que seja benéfica no ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Outra sugestão de estudo é a realização de pesquisas que compreendam as TIC, com materiais específicos, dos recursos digitais e da gamificação com alunos com deficiência. E, finalmente, outra investigação que trabalhe a formação de professores, que implemente estratégias educacionais baseadas

em tecnologia e de abordagens pedagógicas eficazes, o que pode ter um impacto positivo na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Verificou-se assim, que a experiência fornece evidências de como os sistemas educacionais e os profissionais têm tentado, com diferentes graus de sucesso, responder à situação de acordo com políticas, tradições pedagógicas, perspectivas dos professores, recursos disponíveis e suas próprias competências. Essa evidência reflete o intenso debate em curso em diferentes países e destaca alguns temas recorrentes em propostas internacionais voltadas para alcançar uma educação equitativa e de alta qualidade para todos os alunos e progredir em direção a sistemas educacionais mais inclusivos.

Conclui-se, que, entre esses, temas estão a necessidade de promover uma mudança de perspectiva; as dificuldades de atender às diversas necessidades dos alunos em sala de aula, promovendo o sucesso de cada um; a importância do pensamento dos professores e das culturas organizacionais e colaborativas nas escolas; e a formação inicial e continuada dos professores.

Referências

ALONSO, Monserrat Alonso; SANTOS, Társo Paula dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ABREU Sandra Elaine Aires de. Educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista Humanidade e Inovação**, [S. l.], v. 9, n. 13, p. 33–45, dez. 2022.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: Editora Lisboa, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 1999. p. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: educação especial.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 set. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de educação especial no Brasil. **Cadernos Cedex**, [S. l.], v. 19, n. 48, p. 34–51, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BLANCO, Rosa. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Foz do Iguaçu: [s.n.], 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em: 20 mai. 2026.

ESCRIBANO, Alicia González; MARTÍNEZ, Amparo Cano. **Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos.** Madrid: narcea, 2016.

FLORENTINO, Jiuliana Ferreira; NUNES, Kerliane Souza; COSTA, Vanderlei Balbino. Formação de professores em uma perspectiva inclusiva: dilemas entre a legislação e os processos educativos. **Conjecturas Inter Studies**, [S. l.], v. 22, p. 228–247, 2022.

FLORIAN, Laní. Educação especial na era da inclusão. Fim da educação especial ou um novo começo? **Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 27–36, 2014.

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

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**, [S. l.], ano 14, n. 24, p. 22–27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise; FONTES, Regiane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Santa Maria**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 343–356, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2026

RUBIO, Claudia Grau. **La Formación de profesores de Educación Especial**. Valencia: Promolibro, 2001.

LOURENÇO, Flávia Oliveira e Assis; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Materialização das metas do PNE 2014–2024: avanços e desafios atinentes à formação e valorização docente no Brasil. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 481–492, 2024.

MOLINER, Odet Garcia. Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 41–60, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MANSO, Jesús. Tendencias en la formación inicial docente. **Cuadernos de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 18, p. 11–30, 2012.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 22, n. 2, p. 147–155, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

Capítulo 4.

Entre a teoria e a vivência: narrativa (auto) biográfica na Formação Docente para a inclusão de pessoas com deficiência

Gabriella Victoria Carvalho e Silva
Sueine Alves Ferreira dos Prazeres
DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.4

Palavras iniciais de uma vivência

A Educação Superior brasileira atravessa, nas últimas décadas, um processo de reconfiguração impulsionado por marcos legais e sociais que reivindicam a democratização do acesso e a garantia de permanência com qualidade. Ao abordar a necessidade de tornar a escola comum inclusiva a todas as pessoas, indiscutivelmente nos deparamos com o caráter imprescindível de formar professores capacitados para atender a essa demanda. Não se trata apenas de garantir o acesso físico, mas de promover a acessibilidade atitudinal, pedagógica e curricular.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, estabelece diretrizes claras sobre a responsabilidade do poder público e das instituições de ensino na formação de profissionais aptos a lidar com a diversidade. Contudo, observa-se, muitas vezes, um descompasso entre o que a le-

gislação preconiza e a realidade das salas de aula universitárias, em que frequentemente, a formação inicial de professores (licenciaturas) aborda a inclusão de maneira fragmentada e distanciada da realidade sensível que a temática exige.

Partindo desse pressuposto, com este trabalho, intenta-se compreender, através da articulação entre a prática desenvolvida durante a graduação e a teoria que fundamenta o processo formativo, como o currículo do ensino superior tem se adaptado às exigências legais e sociais da inclusão. O problema de pesquisa que norteia esta investigação reside na seguinte inquietação: de que maneira as vivências práticas na formação inicial podem contribuir para a superação de concepções integracionistas e promover uma verdadeira postura inclusiva nos futuros docentes? Assim, a questão central que se faz é: qual tem sido o papel da Universidade na formação de professores preparados para lidar com a diversidade e a alteridade?

Os objetivos deste capítulo são: (a) analisar o impacto de atividades práticas de sensibilização na percepção dos licenciandos sobre a deficiência; (b) discutir a diferença entre integração e inclusão à luz da legislação e da literatura especializada; e (c) refletir sobre a importância da alteridade e da narrativa (auto)biográfica na construção da identidade docente.

A justificativa para este estudo ancora-se na urgência de criar condições para que a Educação Básica possa se tornar mais inclusiva, sendo necessário compreender como tem se dado a constituição do currículo destinado à formação de docentes nas universidades, mas também reconhecer a importância de dar voz aos futuros professores em processo de formação, a fim de compreender como vêm sendo constituídos, quais limites e condicionantes atravessam esse percurso formativo e de que modo tais experiências incidem na construção de um professor sensível à inclusão. Nesse contexto, as narrativas emergem como um recurso teórico-metodológico adequado, ao possibilitarem a apreensão das perspectivas, sentidos e significados que esses sujeitos atribuem às suas trajetórias formativas.

Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que narrar experiências de vida e formação abre espaço para que o pesquisador compreenda

sua história como um campo legítimo de reflexão teórico-formativa (Guimarães, 1997), articulando memória, experiência e análise crítica. Nesse sentido, este trabalho realiza a análise de uma narrativa (auto)biográfica produzida por uma estudante em processo de formação inicial, compreendendo-a como fonte e objeto de investigação.

A narrativa analisada refere-se a uma vivência ocorrida no contexto de uma disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Jataí, na qual a estudante participou de uma atividade de simulação da deficiência visual. A escolha dessa narrativa justifica-se por seu caráter de experiência formadora (Josso, 2004), na medida em que marcou a trajetória acadêmica da estudante e mobilizou reflexões significativas acerca da inclusão, da acessibilidade e da alteridade no processo de constituição docente.

Fundamentação teórica

A discussão sobre a inclusão no Ensino Superior e na formação de professores exige um aporte teórico que dialogue com as dimensões políticas, pedagógicas e subjetivas da docência. Para fundamentar este trabalho, recorreremos a referenciais como Freire (1991), Nóvoa (2002; 2021), Mantoan (2003; 2015), entre outros, articulando-os com a LBI, bem como a referenciais que compreendem as narrativas (auto)biográficas como dispositivos formativos e metodológicos, destacando-se Connelly e Clandinin (1990), Josso (2004), Guimarães (1997), Prado e Soligo (2007).

A formação de professores não pode ser vista apenas como um acúmulo de técnicas, mas como um processo contínuo de construção de identidade. Nóvoa (2021) é categórico ao afirmar que só somos capazes de ensinar aquilo que somos enquanto sujeitos. Essa premissa possibilita a tomada de consciência de que só será possível esperar atitudes inclusivas nas escolas se quem educa for, de fato, um sujeito inclusivo em sua essência. A universidade, portanto, desempenha um papel central na constituição do professor enquanto indivíduo e profissional.

Nesse sentido, Freire (1991, p. 58) nos lembra que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador

permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. A práxis freireana é fundamental para entender que sem a reflexão crítica sobre a própria ação, o professor corre o risco de reproduzir práticas excludentes travestidas de “boas intenções”.

Apesar dos avanços observados no âmbito legal, o cenário atual da formação docente para a inclusão de pessoas com deficiência ainda apresenta lacunas significativas. Costa *et al.* (2025, p. 6) enfatizam que, na “Era da Inclusão”, a educação requer docentes compromissados em reduzir barreiras físicas, arquitetônicas, sistêmico-pedagógicas e atitudinais. Os autores alertam que a falta de formação específica pode levar o educador a reforçar a exclusão e a segregação, ocasionando o fracasso escolar, muitas vezes sem a intenção consciente de fazê-lo:

Sem formação, é possível que os docentes lá no solo da escola, claro, sem a intenção de excluir possam propor conteúdos uniformes, disciplinas específicas para um “estudante padrão”, tempo semanal com rigidez para todos os estudantes como se esses aprendessem no mesmo ritmo [...] (Costa *et al.*, 2025, p. 7).

Essa uniformização do ensino é um dos principais entraves para a inclusão. Santos (2003) discute como a exclusão ocorre através do currículo, selecionando conteúdos desvinculados das realidades dos alunos. Quando a universidade falha em conectar o saber acadêmico com a diversidade da vida real, desmotiva o futuro professor e perpetua um ciclo de ensino para poucos. Santos (2003) ainda defende que a universidade tem o duplo papel de formar o profissional aberto à diversidade e servir de modelo de prática cidadã, especialmente no âmbito da formação docente, considerando que as experiências formativas vivenciadas nesse espaço influenciam a maneira como futuros professores compreendem a diferença, constroem práticas inclusivas e assumem posicionamentos ético-políticos frente à diversidade presente nos contextos educacionais.

Zulian (2001) aponta que as universidades são chamadas a redefinir seus paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos para qualificar

o professor para responder às demandas de contextos educacionais diversos. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 28, assegura a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e, mais adiante, no Art. 77, a LBI reforça a necessidade de qualificação profissional e a inserção da temática nos currículos, promovendo a acessibilidade e a tecnologia assistiva.

No intuito de romper com esse ciclo de reprodução de práticas pedagógicas excludentes que se inicia na formação universitária, marcada por currículos homogêneos e se prolonga na atuação docente na Educação Básica, torna-se necessário que a distinção conceitual entre integração e inclusão esteja bem definida e compreendida já na formação inicial. Conforme elucidado por Mantoan (2003; 2015) e reforçado por Borges *et al.* (2012), a integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se adaptar à escola existente, já a inclusão, por sua vez, exige que a escola se transforme para acolher a todos, questiona as estruturas da educação e desafia o paradigma da normalização.

Vale salientar que a formação para a inclusão é, essencialmente, uma formação para a alteridade. Schneider e Torrão Filho (2018, p. 24) definem a alteridade como uma “tomada de posição ética”, é aceitar a relação com o Outro como constitutiva do ser, ou seja, reconhecer o Outro não é apenas tolerá-lo, mas entender que estamos irremediavelmente ligados no mundo, e é nessa dimensão ética, aliada à competência técnica e teórica, que a narrativa busca iluminar.

A narrativa (auto)biográfica emerge, nesse momento, como um potente dispositivo formativo. Conforme Culler (1975), a narrativa é um texto organizado que articula acontecimentos, personagens, cenários e um discurso que dá forma à história narrada. Essa organização não é neutra: ao narrar, o sujeito seleciona, hierarquiza e atribui valor aos acontecimentos vividos.

Essa compreensão é reforçada por Prado e Soligo (2007) ao afirmarem que na narrativa, os acontecimentos são estruturados de forma articulada e carregados de significados produzidos pelo narrador. Assim, narrar uma experiência formativa implica destacar aquilo que se torna significativo no percurso de formação.

A narrativa (auto)biográfica, ao dar voz às experiências vividas na relação com o outro, torna-se um dispositivo privilegiado para a construção dessa ética relacional e inclusiva tão importante para a constituição do professor.

Apresentação da narrativa

Consideramos pertinente a implementação da narrativa inserida neste tópico para, a partir dela, vincular as teorias relacionadas à temática e, assim, demonstrar a viabilidade do referencial bibliográfico escolhido para o debate e a prática formativa. Vale destacar que, com exceção da autora e participante do relato, o nome da docente quanto os dos demais indivíduos da narrativa foram preservados ou alterados para não comprometer o princípio ético da pesquisa científica. Segue o relato da estudante:

Em uma tarde, calor causticante, as árvores sopravam o vento em direção às janelas de vidro da Universidade Federal de Jataí por volta das 15:30 na sala 12 do segundo andar do prédio; estava eu sentada ocupando a terceira posição da fila, ao lado direito da entrada da porta que dava o acesso à sala de aula, para mais um dia de aula da disciplina adaptada da professora 'S' do curso de Licenciatura da Educação Física.

Como é de praxe, a professora inicia a aula com debates referentes aos textos mencionados. Todavia essa aula do dia 12 de novembro de 2024 impactou os 14 alunos que ali estavam presentes, uma vez que o curso não havia disponibilizado até o momento práticas reais referentes ao contexto de inclusão. Na época, não sabia que a inclusão os confundia com integração. Naquele dia, percebi a proeza de perder o olhar para algo que achava conhecer e sem ao menos ter a curiosidade de desbravar sobre o assunto. A professora 'S', em uma tarde mágica, por meio das suas singularidades, compartilhou suas experiências criando uma conexão genuína, trazendo significados enriquecedores, que foram tocados na alma mesmo por momentos curtos.

A proposta da professora 'S' foi de vivenciar a inclusão por meio da prática para que pudéssemos sentir na pele os desafios que o deficiente visual encontra no cotidiano, ou seja, aprender, refletir sobre as diferenças. O desafio estava lançado, duplas foram formadas. Eu, juntamente com a colega A, seria a quarta dupla a descer as escadarias da universidade com aproximadamente 15 degraus, com acesso à corrimão, calçadas esburacadas, pedras soltas entre outros obstáculos, apreensivas em relação a algo que iria acontecer.

A professora 'S' entregou a A um pedaço de fita preta para que meus olhos fossem vendados. S posicionada à esquerda de A, de pé, com a parte superior do corpo; cobriu meus olhos, a adaptação à escuridão iniciava. Sem enxergar para viver a deficiência visual e seus desafios, a partir daquele momento, A sugeriu as orientações, bem como o direcionamento com instruções faladas, sem contato físico ou gestos visuais.

Coração acelerado, batimentos cardíacos mais rápidos do que o normal, ansiedade, calafrios, respiração ofegante: muitas sensações foram se manifestando. As pernas tremiam, a preocupação em saber que enxergaria tudo escuro sem nenhuma luz formou um sentimento de medo, tendo em vista que a confiança em A era um único respaldo em poder viver essa experiência. Sons de pássaros ouviam-se ao alto das árvores, vozes dos colegas ao fundo aguardando ansiosamente sua vez, logo uma voz disse: "Estão prontas, A e Sueine, para darmos início a nossa proposta?" Sim, chegou a nossa hora, deixei escapar um sorriso naquela tarde mágica.

Concentrei-me na voz de A, tendo suas primeiras palavras: "Sueine, à frente tem o primeiro degrau e ao lado o corrimão, desce devagar e escuta a minha voz que te guiarei." Naquele exato momento, senti uma sensação maravilhosa sem explicação, uma paz interior de afeto e acolhimento por parte

da A. Coloquei meu pé direito no degrau segurando o corrimão, em seguida o pé esquerdo, A sempre dizendo: “Muito bem, é isso. Se concentra e confia que dará certo!”

Fomos para o próximo degrau, logo o terceiro e assim sucessivamente até chegar ao último da primeira etapa. O trajeto a percorrer passava pelo andar de cima do prédio da universidade, acessando as escadarias para chegar ao andar de baixo, seguindo um caminho com destino final à biblioteca; salvo engano, aproximadamente 10 a 15 minutos. Continuando, descemos os degraus. A sempre atenciosa, preocupada afirmava: “Está tudo bem Sueine, podemos continuar.” Porque a cada obstáculo concluído, eu respirava profundo, tomando água ouvindo os sons da natureza como um bem-te-vi que parecia associar sinais de boa sorte, proteção espiritual em um processo terapêutico, contribuindo para reduzir a ansiedade, nos prestigiando com seu lindo canto naquele momento único.

Em seguida, caminhamos por um corredor que dava acesso às salas, auditórios da universidade. O bacana foi ouvir de alguns alunos da universidade que colocaram que por meio da prática, da vivência e experiências é que nos fazem refletir a relevância do respeito às deficiências, em especial, a deficiências visuais, algo novo que a professora ‘S’ trouxe para o campus, chamando atenção de todos que ali estavam.

Estávamos próximas do destino final, porém começaram a surgir os desafios, buracos, alguns degraus com cerâmicas soltas, pilares centralizados no percurso. A cada fala da A, o suspiro era profundo e a imaginação gigantesca em poder criar as imagens através da minha capacidade mental, podendo passar pelo o desafio que ali estava. Adotei a estratégia, possibilitando lidar com o desconhecido por meio da imaginação, e, o mais importante, a entrega de poder viver a experiência de estar na

pele dos deficientes visuais, mesmo por um período curto, mas com empatia e respeito.

Seguindo, após passar por esses desafios A disse: “Sueine, estamos quase lá! Agora você precisa erguer as pernas uma de cada vez um pouco mais alto, como fosse passar por baixo de uma cerca com arame farpado, imagine que está em uma fazenda precisando atravessar uma cerca para dar acesso ao rio, será o mesmo movimento. ‘Tá bom!’”. A, com uma voz serena, com uma calma que acalma. Lembrando que esse obstáculo era fictício, então fui eu, apoiei minha perna esquerda ao chão em seguida ergui a direita, logo seguindo com a esquerda, abaixando o tronco realizando o movimento como se estivesse passando por uma cerca, dizendo a A: “Ufa! Que difícil!” A respondeu: “Verdade. Vamos, agora Sueine. Consigo avistar a biblioteca para concluirmos o percurso.” Caminhei mais um pouquinho, chegamos!

Disse A: “Mas agora, sem retirar a venda dos olhos, preciso que entre na sala e siga até a quarta cadeira na fila da sua direita do canto e se sente”. Pensei: “Meu Deus, como consigo chegar à fila, sentar na quarta cadeira?” Os neurônios começaram a transmitir informações, e opa! Refleti. Utilize o sentido do toque como uma ferramenta principal da percepção, ajudando a identificar características de objetos em que estão inseridos. Assim fiz, com a mão esquerda estendida na lateral para conseguir identificar o portal da porta, com a mão direita encontrei a porta adentrando a sala. Fiquei parada em questão de 30 segundos para dar uma respirada profunda. Continuando, seguir sempre com as mãos abertas e nas laterais tanto direito e esquerda para que ao se deslocar pudesse fornecer referências do ambiente e assim chegar ao objetivo.

Por meio do tato, consegui identificar a espessura, o formato da cadeira, logo comecei a contar, essa é a primeira, segunda, terceira e aqui estava

a quarta cadeira. Abaixei, sentindo o local exato do assento e me sentei. O sorriso estampado em meu rosto, A parabenizou nossa parceria, ela disse: “Pode tirar a venda, Sueine! Veja aonde chegou, dá aqui um abraço forte como o ‘Hulk Esmaga!’” sorrimos. Fomos para a sala expondo nosso retorno a todos pela experiência vivida. Eu comecei dizendo: “A confiança no outro foi o mais difícil, porque a A seria meus olhos e o tato como fundamental na percepção de poder identificar os objetos, manuseá-los, conhecer o ambiente e os desafios diários de maneira independente.”

Por fim, a vivência da deficiência visual nos fez refletir que não se pode criar experiências, é preciso passar por elas, as relações multifacetadas das realidades que envolvem desafios significativos bem como resiliência, empatia, novas habilidades, perspectivas e respeito às diferenças. A relevância de uma sociedade acessível e inclusiva que acolhe, abraça, garante os direitos de maneira igualitária sem exclusão independente das suas condições. A humanidade necessita construir uma ponte entre nós, aprendendo que, por meio do amor, é possível unir ao invés de excluir.

A narrativa em análise

A pesquisa (auto)biográfica compreende a narrativa como um dispositivo formativo que ultrapassa o simples relato de acontecimentos, constitui-se como uma recordação referência e uma experiência formadora, nos termos de Josso (2004), que marca a trajetória da estudante e reorganiza seus modos de compreender a formação docente e o próprio fazer pedagógico. Segundo a autora, as experiências formadoras caracterizam-se por uma “articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação” (Josso, 2004, p. 48), o que se evidencia na vivência descrita, na qual corpo, emoção e reflexão se entrelaçam.

A narrativa inicia-se com a descrição de uma tarde comum no espaço universitário, até o momento em que a estudante reconhece: “Na época,

não sabia que a inclusão os confundia com integração”. Essa confissão revela fragilidades conceituais ainda presentes nos cursos de licenciatura (Borges *et al.*, 2012; Mantoan, 2015) e sinaliza uma ruptura formativa desencadeada pela experiência prática. Ao narrar essa tomada de consciência, a estudante assume simultaneamente o lugar de sujeito e objeto da formação, movimento característico da pesquisa (auto)biográfica, na qual, como afirma Nóvoa (2002), ao refletirem e escreverem sobre suas trajetórias, os professores são convidados a reconstruir seu conhecimento profissional por meio de uma reflexão prática e intencional, que envolve não apenas analisar as situações vividas, mas também a si próprios. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional não se limita a saberes técnicos, sendo construído e mobilizado nas ações educativas concretas, a partir da interpretação das experiências em seus contextos específicos.

A proposta pedagógica da professora formadora, ao convidar os estudantes a vivenciarem a deficiência visual por meio da prática, rompe com um currículo prescritivo e aproxima-se da noção de aprendizagem narrativa defendida por Goodson (2007), ao deslocar o ensino do plano exclusivamente teórico para o campo da experiência vivida. Essa vivência permite compreender que, conforme afirmam Connelly e Clandinin (1990, p. 2), “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo”, transferindo-se essa noção para a educação como processo de construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. A experiência descrita não apenas ensina sobre inclusão, mas produz conhecimento a partir da vivência, confirmando que, no âmbito da educação, as narrativas (auto)biográficas constituem um método de reflexão e ressignificação da prática pedagógica (Gaspar; Pereira; Passeggi, 2012).

Ao ser privada da visão, a estudante descreve sensações intensas de medo, ansiedade e insegurança, ao mesmo tempo em que passa a mobilizar outros sentidos, como o tato e a audição, para reconhecer o espaço e enfrentar os obstáculos. Essa dimensão sensorial evidencia que o corpo se torna instrumento de conhecimento, corroborando a concepção de Dominicé (1990), retomada por Bueno (2002), segundo a qual o saber nasce da prática e das situações reais. A narrativa revela, assim, que a diversidade funcional não representa um déficit, mas uma outra forma de

estar no mundo, que exige diferentes mediações pedagógicas e amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem.

A relação estabelecida entre a narradora e a parceira de atividade emerge como um eixo central da experiência narrada, evidenciando que a inclusão é um processo relacional e coletivo. A confiança depositada na colega, descrita como “meus olhos”, exemplifica a ética da alteridade proposta por Schneider e Torrão Filho (2018), revela a interdependência humana e a importância da alteridade no processo formativo. Nóvoa (2021) afirma que o professor é insubstituível justamente por essa capacidade humana de conexão, algo que nenhuma máquina ou tecnologia isolada pode replicar. Como apontam Sousa e Cabral (2015, p. 150), “as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração”, permitindo ao sujeito refazer sua história, atribuir novos sentidos à experiência e projetar outras possibilidades de ação. Nesse sentido, a narrativa não apenas descreve o vivido, mas exerce, conforme afirma Delory (2012, p. 82), um “poder de efetuação sobre o que narra”, ao transformar a experiência em conhecimento e formação.

A descrição das barreiras arquitetônicas presentes no campus universitário, como calçadas esburacadas, degraus irregulares e obstáculos no percurso, evidencia o descumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que exige acessibilidade em todos os prédios públicos. Como aponta Santos (2003), a universidade deveria ser o modelo de prática cidadã, mas a realidade física do campus impõe riscos e gera receio, sentimento descrito vividamente pela narradora (“Coração acelerado... medo”). Essa infraestrutura excludente não apenas dificulta o acesso de pessoas com deficiência, mas também ensina, pelo currículo oculto, que aquele espaço não foi pensado para todos. A narrativa, nesse aspecto, ultrapassa o âmbito individual e assume um caráter crítico, denunciando condições estruturais excludentes e reafirmando o potencial da pesquisa narrativa como instrumento de problematização da realidade social.

Ao compartilhar a experiência com os colegas ao final da atividade, a estudante transforma a vivência em reflexão coletiva, evidenciando que narrar a própria trajetória favorece a compreensão dos processos de vida-formação e a construção da identidade (Souza; Almeida 2012). Esse

movimento confirma a compreensão de Bolívar (2002) de que as histórias de vida permitem conhecer a prática, aprender a partir dela e criar possibilidades de revisão crítica e transformação da ação pedagógica.

Desse modo, a experiência narrada consolida-se como uma experiência formadora e uma recordação-referência que reorienta concepções, sensibiliza para a diferença e evidencia a necessidade de currículos que integrem teoria e prática de forma orgânica. O fato de a estudante mencionar a ausência de práticas inclusivas ao longo do curso revela uma fragilidade estrutural na formação inicial, indicando que ações dessa natureza não podem ser episódicas, mas precisam atravessar todo o percurso formativo. A narrativa, ao articular vivência, reflexão e análise crítica, reafirma o potencial da abordagem (auto)biográfica como método de produção de conhecimento e formação docente enquanto caminho possível para uma educação de caráter mais humano e inclusivo.

Palavras não conclusivas

Este estudo buscou analisar, através da articulação entre uma narrativa (auto)biográfica de uma docente em formação e o referencial teórico, o papel da universidade na formação de professores para a diversidade. Ao retornar à questão norteadora, conclui-se que a instituição de ensino superior ocupa um lugar ambivalente, uma vez que, por um lado, apresenta falhas estruturais e curriculares, evidenciadas pelas barreiras arquitetônicas e pela escassez de vivências práticas ao longo do curso. E por outro, possui o potencial transformador quando docentes comprometidos propõem rupturas metodológicas que colocam o estudante no centro do processo de descoberta das diferenças, das necessidades educacionais diversas e de sua própria responsabilidade enquanto futuro professor inclusivo.

Os objetivos traçados foram alcançados na medida em que a análise da narrativa permitiu: (a) constatar que a atividade prática de simulação gerou empatia e compreensão profunda das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência; (b) evidenciar as fragilidades na apropriação dos conceitos de integração e inclusão pelos estudantes; e (c) reafirmar a alteridade como competência essencial da docência.

Além disso, a análise evidencia que a utilização da narrativa (auto)biográfica, enquanto opção metodológica, não apenas possibilita o acesso às percepções e subjetividade dos licenciandos em formação, mas também se constitui como um dispositivo formativo, ao favorecer a reflexão crítica sobre a própria trajetória e sobre as práticas pedagógicas vivenciadas. Ao dar voz à estudante em formação, o estudo revela como determinadas experiências podem se configurar como experiências formadoras, capazes de deslocar concepções naturalizadas, tensionar currículos homogêneos e ampliar a compreensão da inclusão para além do plano normativo.

Nesse sentido, o capítulo contribui para o debate sobre a formação docente ao indicar que práticas pedagógicas ancoradas na vivência, na reflexão e na narrativa têm potencial para provocar processos de conscientização e ressignificação do fazer pedagógico, apontando para a necessidade de currículos que integrem, de modo mais orgânico, teoria, prática e dimensão humana da formação.

Reconhecem-se as limitações deste trabalho, uma vez que a análise se apoia em uma única narrativa, situada em um contexto formativo específico. Ainda assim, a profundidade do relato qualitativo oferece indícios relevantes para repensar as práticas pedagógicas no ensino superior, especialmente no que se refere à formação docente para a inclusão.

A síntese dos achados aponta que a formação teórica, embora indispensável, é insuficiente para mobilizar as atitudes necessárias para a inclusão. A leitura da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ou os conceitos de Mantoan (2003; 2015) e Freire (1991) ganha corpo e vida quando o licenciando experiencia, ainda que momentaneamente, a vulnerabilidade e a necessidade de confiança no outro. Nesse sentido, a escrita (auto)biográfica assume centralidade ao possibilitar que o estudante em formação deixe de ocupar uma posição passiva e passe a se constituir como autor de sua própria trajetória formativa (Oliveira, 2011). Tal movimento fortalece processos reflexivos, amplia a consciência sobre o próprio percurso e contribui para a construção de sentidos acerca da docência.

Assim, a análise aqui desenvolvida não pretende encerrar o debate, mas apontar possibilidades para a construção de uma formação docente

que reconheça a inclusão como um princípio ético e pedagógico, a ser cultivado desde a formação inicial. Ao evidenciar o potencial formativo das experiências vividas e narradas, o estudo reforça a importância de práticas que integrem vivência, reflexão e escuta sensível dos sujeitos em formação, compreendendo que tornar-se professor é um processo contínuo, marcado por aprendizagens e ressignificações.

Como nos ensina Nóvoa (2021), a formação não se esgota na aquisição de competências técnicas, mas se constitui ao longo da trajetória profissional e humana do docente. É na capacidade de reconhecer e aprender com o outro em sua singularidade que se afirma a docência comprometida com a construção de uma educação que possa se tornar, cada vez mais humana.

Referências

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornelas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, Araraquara, v. 59, n. 3, p. 1–11, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 11–30, jan. 2002.

CONNELLY, Francis Michael; CLANDININ, Dorothy Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 19, n. 5, p. 2–14, 1990. DOI: 10.3102/0013189X019005002.

COSTA, Vanderlei Balbino da; ALVES, Raífa Resende; SILVA, Patrícia Souza da; GUIMARÃES, Paulo Henrique Purcena; PALHARES, Perpétua Conceição Bernardes Matos. A formação docente e os desafios na implementação das adaptações curriculares nas Escolas Inclusivas. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 45, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1755>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Francis Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015

CULLER, Jonathan. **Structuralist poetics**: Structuralism, linguistics, and the study of literature. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

DELORY, Marie-Christine. **A pesquisa biográfica**: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto;

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71–93.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GASPAR, M.; PEREIRA, M. de F.; PASSEGGI, M. C. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: **HISTÓRIAS de vida em educação**: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida, 2013. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69650/2/87685.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 jan. 2026.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 15, p. 241–252, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17–44, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva**: caminhos, políticas e práticas pedagógicas. São Paulo: Senac, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 27–41.

NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar(–se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89–91.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289–305, maio/ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura.(orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45–60. Disponível em: <https://gtfhufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/prado-soligo-memorial-de-formac3a7c3a3o-quando-as-memc3b3rias-narram-a-histc3b3ria-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento–revista de Educação**, [S. l.], n. 7, p. 78–91, mai. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32468>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SCHNEIDER, Alberto Luiz; TORRÃO FILHO, Amílcar. Alteridade e História: escrita e narrativa como uma ética do Outro. **Fronteira 2**, São Paulo, n. 21, p. 22–37, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/37718>. Acesso em: 12 Dez. 2025.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 149–158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito de. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. (Coleção Temas Transversais, 8). Natal: EDUFRN; Salvador: EDU-NEB; Porto Alegre: EdPUCRS, 2012. p. 29–31.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista da Educação Especial**, Brasília, n. 18, p. 47–57, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>. Acesso em: 30 nov. 2025.

Capítulo 5.

O campo da Educação Especial Inclusiva enriquecendo o meu tornar professor de arte

Henrique Lima Assis¹

Vanderlei Balbino da Costa²

DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.5

[...] como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si

-
- 1 Pós-doutorando em Educação/UFJ. Pós-Doutor em Arte e Cultura Visuais/UFJ. Doutor em Educação/UNICAMP, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mestre em Cultura Visual/UFJ. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino/UNIVERSO. Licenciado em Artes Visuais/UFJ. É professor das disciplinas Arte e Educação I e II do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí – FE/UFJ. É membro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP e da Federação dos Arte Educadores do Brasil/FAEB.
 - 2 Pós-Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Especialista em Administração Escolar e Didática do Ensino Superior (2004). Licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992). É professor da Faculdade de Educação – UFJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal de Jataí – Nível Mestrado, atuando na Linha de Pesquisa 2: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

mesmo – do amor de si... Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o destino da tarefa ultrapassem em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se com essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é.

Friedrich Nietzsche

Notas introdutórias

Esta narrativa foi elaborada para socializar alguns dos enunciados do Estágio Pós-Doutoral em realização no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Ao exercer o papel de narrador, aquele que recorre às experiências vividas como fonte para as suas narrativas, a intencionalidade desta é, mais especificamente, narrar as experiências vividas na regência compartilhada na disciplina A Formação Docente na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, e desvelar o quanto o meu tornar professor de Artes Visuais, pós-doutor em Educação, tem sido enriquecido com o campo da escola inclusiva.

O compartilhar a regência de uma disciplina no ambiente da pós-graduação, praticando as especificidades dessa etapa da formação de professores, é uma das cinco ações que desenha o Estágio pós-doutoral, e teve a intenção de enriquecer e diversificar meus saberes e fazeres relacionados à Pedagogia, à Pesquisa Narrativa e à Formação de Professores na UFJ.

O Estágio Pós-Doutoral surgiu no contexto de minha aprovação para o cargo de professor das disciplinas Arte e Educação I e Arte e Educação II, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí, em 2021. Essa aprovação redirecionou meu ofício docente para a preparação de professores pedagogos em formação inicial, profissionais responsáveis pela educação estética dos bebês, das crianças da Educação Infantil e das crianças-estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse lugar, sendo um dos professores responsáveis pela formação estética no curso de Pedagogia, envolvido com suas atribuições e especificidades, seus limites e possibilidades, meu indagar reflexivo foi

provocado, suscitando sua reelaboração. E, assim, onde se lia: “Quais experiências tornam uma pessoa em professor, especificamente de Artes Visuais?”; passa-se a ser lido: “Quais experiências tornam uma pessoa em professor, especificamente de Artes Visuais e de Pedagogia?”.

Conhecer como alguém se torna o que é, mais precisamente, como alguém se torna o professor que é, tem sido a motivação principal para a realização das minhas pesquisas acadêmicas. Nesse contexto, a inclusão do universo da Pedagogia em meus interesses e demandas investigativas enriquece e reflete minhas curiosidades ingênuas sendo transformada em curiosidades epistemológicas, conforme pontua Paulo Freire (1996).

Nessa paisagem, deparo-me com as questões da identidade, reconhecendo que há muito ela vem sendo percebida, dialogada e refletida na teoria social. Apesar da amplitude com que vem sendo objeto de estudos variados, a noção de identidade é demasiadamente complexa, pouco desenvolvida e ainda não consensuada. Especialmente com os estudos de Stuart Hall (2005), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido, juntamente com Richard Hoggart e Raymond Williams, fundando os Estudos Culturais Britânicos, tenho podido compreender melhor esta noção, a partir das definições de pelo menos três concepções de identidade, a do *sujeito do Iluminismo*, a do *sujeito sociológico* e a do *sujeito pós-moderno*.

As identidades dos *sujeitos do Iluminismo* eram totalmente centradas, unificadas e emergiam com os indivíduos ao nascer e com eles se desenvolviam, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo longo da existência: “na verdade, a identidade **dele**: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino” (Hall, 2005, p. 11, grifo nosso).

As identidades dos *sujeitos sociológicos* eram formandas na interação daquilo que acontece ao procurar preencher os espaços vazios entre o mundo pessoal e o mundo público, entre o interior e o exterior. “O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior que é o **eu real**, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais **exteriores** e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2005, p. 1, grifos nossos).

E, por fim, as identidades dos *sujeitos pós-modernos* são forjadas a partir do questionar o próprio processo de identificação, o qual passou a ser sentidos mais provisórios, variáveis e problemáticos, visto que a identidade se tornou uma

[...] “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas (Hall, 2005, p. 13).

E é preciso atentar-se para a evidência de que, a partir do exposto, as concepções de identidade são descrições simplificadas de um processo maior, pulsante e em constante formação e transformação. Entretecido no universo das muitas identidades diferentes, reconheço que essa curiosidade ingênua transformada curiosidade epistemológica não é só minha, mas de muitas outras pessoas que, em seus respectivos **espaços-tempos** e interesses, procuraram conhecer e compreender as dinâmicas que operam a capacidade humana de formar e se transformar continuamente.

Entre essas pessoas, ressalto Simone de Beauvoir (1980), Judith Butler (2019) e Vanderlei Balbino da Costa e Alexandra Garcia (2020) quando afirmam, a partir de seus estudos e observações, que uma pessoa, com deficiência ou não, não se nasce com sua identidade cultural pronta e acabada, mas, construída e reconstruída a cada experiência vivida, revelando seu caráter histórico-cultural e não biológico dos *sujeitos pós-modernos*.

Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 15), quando problematiza as teorias ou os discursos do currículo, afirmando que os currículos são seleções de universos mais amplos de conhecimentos e saberes, e que ao produzirmos o nosso currículo, a pergunta, “o quê?” está acompanhada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que

eles e elas devem se tornar?”, visto que os currículos procuram, precisamente, formar e transformar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo”; Friedrich Nietzsche (1995), especialmente em seu livro *Ecce homo: como alguém se torna o que é*, quando, ainda na adolescência, se apaixonara pelo aforismo “*Génoi hoios essí*” — torna-te aquilo que és, de Píndaro (c. 520-420 a.C.), poeta grego lírico, que o motivou, desde os quatorze anos de idade, mais ou menos, a lançar-se pelas escrituras autobiográficas, reconhecendo e refletindo sua construção pessoal.

O tornar-se o que se é funda-se não apenas nas utopias sonhadas e perseguidas, mas também na sobredeterminação inapelável, e, nesse entendimento e contra a tradição filosófica e religiosa, Nietzsche empreendeu o cultivo de si e o amor de si como nutrientes do grande e fecundo egoísmo, aconselhando-nos para a superação de tudo aquilo que apequena o ser humano e exaltando o que plenifica o viver, entendido como vontade de poder em expansão (Vasconcelos Jr., 2008). Essa crença pode ser conferida logo nas primeiras palavras do Prólogo de sua narrativa *Ecce homo: como alguém se torna o que é*, ao informar que, em breve, dirigir-se-á a humanidade com a mais importante exigência, exclamando ser-lhe indispensável dizer *quem é*.

[...] Na verdade já se deveria sabê-lo, pois não deixei de “dar testemunho” de mim. Mas a desproporção entre a grandeza de minha tarefa e a pequenez de meus contemporâneos manifestou-se no fato de que não me ouviram, sequer me viram. Vivo de meu próprio crédito; seria um mero preconceito, que eu viva?... Basta-me falar com qualquer “homem culto” que venha à Alta Engadina no verão para convencer-me de que não vivo... Nessas circunstâncias existe um dever, contra o qual no fundo rebelam-se os meus hábitos, e mais ainda o orgulho de meus instintos, que é dizer: **Ouçam-me! Pois eu sou tal e tal. Sobretudo não me confundam!** (Nietzsche, 1995, p. 17, grifos nossos).

Igual a Nietzsche, ou seja, atravessado pelo quão interessante e necessário é o conhecimento de *Como alguém se torna o que é*, que enveredei

por experiências investigativas vividas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Cultura Visual, cursados na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG) e no Doutorado em Educação, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). E nesse percurso a indagação “Quais experiências tornam uma pessoa em professor, especificamente de Artes Visuais?” foi sendo esculpida, oportunizando-me o conhecimento das experiências de outras pessoas professoras e o reconhecimento das experiências atravessadas por mim e que me tornaram professor de Artes Visuais que sou, ou melhor, que estou, visto ser esse um processo inacabável, uma “celebração móvel”, como afirmou Hall (2005, p. 13), “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Sendo o professor de Artes Visuais do curso de Pedagogia que necessitei atravessar seu território demarcado, para engajar-me com os contextos dos professores pedagogos jataienses, ampliando minhas capacidades de professor-artista-pesquisador-propositor-narrador, que planejei viver o Estágio Pós-Doutoral a partir de cinco ações, a saber:

- compartilhar a regência de uma disciplina aos estudantes do PPGE, com a intensão de qualificar meus saberes e fazeres relacionados à Pedagogia, e à Formação de Professores na UFJ Pesquisa Narrativa;
- congregar até 12 professoras-pedagogas-narradoras (nascidas em Jataí, egressas do curso da UFJ, com colação de grau até 2015, e trabalhadoras em exercício ou já aposentadas pelo município) para, em rodas de conversa, suscitar memórias e histórias das experiências pelas quais cada uma viveu e a transformou na professora-pedagoga que é, socializando-as em cartas;
- produzir um banco de dados, um acervo digital com essas cartas, cuja intensão é instaurar futuros estudos, análises e reflexões;
- escrever um artigo refletindo algum aspecto sobre a pesquisa e submetê-lo à publicação em uma revista especializada em educação;

- estar à disposição para participar em bancas de qualificação e/ou defesa de trabalhos desenvolvidos no PPGE, bem como nos eventos organizados.

Conforme narrado, o sentido desta narrativa é socializar alguns dos enunciados do Estágio Pós-Doutoral, mais especificamente, a experiência de ter compartilhado a regência da disciplina A Formação Docente na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, percebendo e refletindo o que enriqueceu e diversificou em meus saberes e fazeres relacionados à Pedagogia, à Pesquisa Narrativa e à Formação de Professores no território da UFJ, que, na sequência, os tópicos abordarão o espaço-tempo da disciplina oferecida aos estudantes do PPGE; na edição 2025, serão narrados, com ênfase no campo da escola inclusiva como política pública para a educação brasileira.

O espaço-tempo da disciplina A Formação Docente na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva

Jataí ou “Cidade Abelha”, como também é conhecida, é a ilha repleta de afetos, de memórias e de histórias onde a experiência do Estágio Pós-Doutoral se realiza. Com aproximadamente cento e dez mil habitantes, é uma das maiores cidades do estado, localizando-se no sudoeste goiano, abriga parques e praças, bibliotecas, escolas de dança, de música e de teatro, associações de bairros, um centro de tradições gaúchas (CTG) e outro de tradições nordestinas (CTN), o Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos (MHJFHC), o Museu de Arte Contemporânea (MAC) e o Memorial JK, o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ), assim como escolas e centros municipais de Educação Infantil (CMEI's) colaboram na formação das identidades culturais de seus habitantes e visitantes.

No contexto da Universidade Federal de Jataí, criada a partir do desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio da Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018, oferece 15 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 12 de mestrado e 3 de doutorado. Os programas na modalidade Mestrado Acadêmico disponíveis são: Agronomia, Biociência

e Saúde Única; Biodiversidade, Ciências Aplicadas à Saúde, Ciência da Computação, Direito, Educação, Geografia, Matemática, Psicologia, Química; e na modalidade Doutorado Acadêmico: Ciências Aplicadas à Saúde, Educação e Geografia.

Com relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que acolheu a realização do Estágio Pós-Doutoral, vem se consolidando como um Programa necessário em educação na região do sudoeste goiano, no estado de Goiás e no país. Surgiu como mestrado em 2012 e como doutorado em 2025, após respectivas aprovações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em site oficial,³ o PPGE/UFJ objetiva, de maneira geral, a

[...] formação, o aperfeiçoamento e a qualificação de graduados egressos de cursos de Licenciaturas e profissionais da área de Educação com interesse em contribuir com a produção de conhecimento científico na área de Educação, formando profissionais qualificados para atuar como pesquisadores, docentes, gestores e técnicos nos diferentes níveis e setores do Sistema Escolar Brasileiro, produzindo conhecimentos sobre a Educação, tanto em contextos regionais quanto em contextos mais amplos, no nível de mestrado (UFJ, 2025).

É importante ressaltar que esse objetivo geral tem sido alcançado devido à estrutura curricular construída em sintonia com estudos constituídos no campo educacional, fundamentados na literatura especializada, abrangendo desde os estudos clássicos até as pesquisas dos docentes, assim como pela criação de disciplinas e as atividades de orientação voltadas para a

[...] produção de conhecimento sobre o sistema educacional, pensado principalmente sob os seguintes aspectos: a função socializadora dos processos educacionais, apreendida das bases legais

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ (UFJ). Programa de Pós-Graduação em Educação. Sobre o Programa. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

dos Estados e do País, suas mudanças e agentes envolvidos; a relação entre educação e desenvolvimento humano, tanto em contextos regionais como também em contextos mais amplos; as políticas educacionais dos Estados e do País; a gestão dos recursos (humanos e materiais) na Educação; a formação de professores que atuam nos diferentes níveis de Educação e os condicionantes da sua atuação; a relação desses professores com outros agentes educacionais ou que figurem em seu contexto; a construção dos saberes docentes e os processos de ensino e aprendizagem (UFJ, 2025).

Nesse sentido, a disciplina A Formação Docente na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva é ofertada como disciplina eletiva aos estudantes do PPGE, contemplando estudos, vivências e reflexões sobre saberes e fazeres relacionados à Educação Especial no contexto da educação brasileira em uma perspectiva inclusiva. Seu oferecimento incentiva e enriquece os repertórios culturais dos estudantes na realização de seus trabalhos de pesquisa, ao demonstrarem sensibilidade e domínio conceitual relacionados à escola inclusiva.

Ministrada desde 2017, pelo professor Vanderlei Balbino, a edição de 2025 contou com minha intervenção em todo o processo, desde a revisão da ementa, perpassando pelos objetivos e pela metodologia até a regência e a produção desta reflexão, desta narrativa. Contou, ainda, com conclusão participativa de 11 estudantes regulares e especiais interessadas em dialogar sobre seus processos formativos e suas pesquisas individuais a partir da perspectiva da escola inclusiva. As 64 horas-aulas destinadas à disciplina foram realizadas primordialmente no Laboratório de Arte, às quintas-feiras, das 14h às 18h.

A ementa envolveu reflexões sobre as políticas educacionais inclusivas no Brasil voltadas à formação docente; a Educação Especial no contexto da educação brasileira em uma perspectiva inclusiva; conceitos fundamentais em educação especial; análise crítica do conceito de deficiência: diferentes enfoques; os dilemas da formação docente e os novos desafios

da inclusão escolar no século XXI: no contexto das artes; identidades, alteridades e cultura escolar inclusiva: no contexto das pesquisas narrativas.

O objetivo geral consistiu em fazer conhecer as principais correntes teóricas que *suleiam* a formação docente em uma perspectiva inclusiva no Brasil nas últimas décadas. Enquanto os objetivos específicos procuraram avaliar se as políticas educacionais inclusivas implementadas têm contribuído para a formação docente; averiguar como vem se dando o processo de inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar em todos os níveis; compreender, à luz dos referenciais teóricos, as principais concepções sobre formação docente nos diferentes níveis de aprendizagem; discutir, nas pesquisas narrativas, os dilemas da formação docente no contexto da inclusão escolar, apontando os desafios atuais; explorar materialidades plásticas no contexto da produção e expressão das artes no contexto da inclusão, bem como vivenciar abordagens diferenciadas para leituras de imagem; entender à luz da literatura como as identidades, alteridades e a cultura escolar vem configurando-se no processo da profissionalização docente.

E com relação à metodologia, a disciplina foi constituída por aulas expositivas e dialogadas, realizadas no Laboratório de Arte, na Plataforma Meet e no Museu de Arte de Jataí, com abordagens de estudos e leituras dirigidas, trabalhos individuais e coletivos, sempre em rodas de conversa em torno das temáticas associadas à escola inclusiva. Essa organização oportunizou vivências e reflexões sobre experiências significativas nos contextos das pessoas com necessidades educacionais específicas, não se limitando ao estudo teórico, mas articulando sabores, saberes e fazeres que ampliaram a compreensão sobre a diversidade humana e sobre o papel fundamental da escola na garantia de direitos, ao desfazer preconceitos, reconhecer especificidades de cada estudante e compreender a beleza e necessidade das diferenças.

O campo da Educação Especial Inclusiva

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência vem sendo constituída conflituosamente entre o acolhimento segregado em instituições

filantrópicas e religiosas e a educação pública. Desse conflito, resulta o reconhecer da escola como um direito de todas as pessoas; portanto, a produção de documentos oficiais nacionais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Ao serem promulgados, fazem-nos compreender a Educação Especial como área de conhecimento interdisciplinar e como uma modalidade de ensino, cuja função é assegurar a acessibilidade e inclusão na educação para pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades e/ou Superdotação e outras diferenças nos espaços-tempos.

Para assegurar o direito das pessoas com deficiência, o cenário legal brasileiro proposto se apoiou em normativas internacionais, como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A exemplo da LBI, que materializa inúmeros direitos culturais, entre eles, civis, políticos e sociais para as pessoas com deficiências, acenando para que participem de todas as dimensões da cultura em condições equiparadas.

Nessa circunstância, as políticas públicas avançaram, mas precisam avançar ainda mais, propiciando a emancipação humana, e tudo que ela oportuniza, ao irromper com a função da escola, ainda excludente, de, apenas, acolher e oportunizar a convivência entre todas as pessoas participantes do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao ser superada a concepção de deficiência regulada pelo modelo médico, entendido como algo a ser corrigido, e ao serem eliminadas as barreiras atitudinais, metodológicas e de convivência presentes nas instituições educacionais e na atuação docente, torna-se necessário implicar-se com a concepção do modelo social de deficiência. Esse modelo diferencia a lesão — oriunda da natureza — da deficiência, construída e reconstruída socialmente a partir das barreiras impostas pela sociedade. Assim, a deficiência deixa de ser apenas uma ocupação médica para tornar-se também uma questão educacional, econômica, social, política

e artística, afastando, de uma vez por todas, a concepção falsa, estigmatizada, estereotipada e discriminatória de que a pessoa com deficiência é um sujeito doente.

Ao ser uma questão educacional, mesmo em tempos de currículos prescritos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pergunta “o que eles e elas devem se tornar?”, conforme Silva (2011, p. 15), denuncia que os currículos formam e transformam todas as pessoas nele, envolvidas, de estudantes, professores, gestores à comunidade escolar, revelando o caráter construtivo, provisório, histórico e cultural das identidades dos *sujeitos pós-modernos*, conforme Simone de Beauvoir (1980), Judith Butler (2019) e Vanderlei Balbino da Costa (2020).

Desse modo, a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em classes comuns requer uma mudança de mentalidade por parte das escolas e dos professores, que, conscientes e comprometidos, promoverão adequações de conteúdos e a criação de recursos didáticos e das estratégias pedagógicas mais acessíveis. Advém daí, então, a importância e a necessidade de formação inicial e continuada de professores, a fim de redesenhar o currículo e os **espaços-tempos** das relações estabelecidas *na e pela* escola, eliminando todas as barreiras que dificultam as experiências de aprendizagem, transformando-a em escola inclusiva, onde todos os estudantes se beneficiem da riqueza e diversidade das adaptações e readaptações. Ou seja, os estudantes enquanto cidadãos de direito, conquistam suas cidadanias ao terem suas necessidades educacionais específicas percebidas e atendidas e, os professores, enquanto responsáveis pelos processos, ao renovarem o entusiasmo de ensinar, praticando uma educação autoral, sensível e inventiva, apoiados em investigações e na partilha de conhecimentos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), oficializado desde a Constituição Federal de 1988, exige estruturas que envolvem vão além da simples inclusão dos estudantes com NEE na sala de aula comum. A intenção é oferecer suporte pedagógico adicional e adaptado no período oposto às aulas da matriz curricular, abrangendo uma ampla gama de condições, entre elas, as deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, os transtornos do espectro autista, além de altas habilidades ou superdotação.

Em seus escritos, Mendes (2006) argumenta que o Ensino Colaborativo (EC) tem se configurado como importante instrumento de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas que ingressam em escolas entendidas como comuns, porque os professores trabalham em parcerias.

Por essa razão, a implementação de um AEE colaborativo pressupõe a oferta de redes colaborativas orientadas à utilização das tecnologias assistivas, em que a cooperação seja o lema entre professores do Ensino Comum e professores do Ensino Especial. Pressupõem, também, a participação de uma equipe multidisciplinar e multiprofissional que acompanhe e enriqueça o processo educativo desses estudantes é um dos pilares fundamentais, visto que podem intervir mais assertivamente, de acordo com as demandas e necessidades apresentadas por cada estudante.

Por fim, o direito à escola inclusiva sugere que as pessoas com deficiência, antes invisíveis em instituições filantrópicas e religiosas ou em escolas especializadas, possam desenvolver suas capacidades afetivas, cognitivas e culturais. Ainda, as experiências planejadas para serem vividas nas escolas inclusivas oportunizam a aprendizagem para todas as pessoas envolvidas na prática educativa, diversificando a vivência com as diferenças.

Notas não conclusivas

Ao produzir esta narrativa sobre a experiência do Estágio Pós-Doutoral, especialmente sobre a regência compartilhada da disciplina A Formação Docente na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, expressamos nossa satisfação e gratidão pela oportunidade de atravessar o território demarcado da Pedagogia, aprender sobre ele e ampliar nossas capacidades como professores-pesquisadores-narradores.

A regência compartilhada no ambiente nas demandas da pós-graduação nos permitiu a compreensão e a comprovação de como docentes aprendem uns com os outros ao criarem cenas pedagógicas enriquecidas, diversificadas e inclusivas. Além disso, a experiência nos fizera perceber a importância da inclusão e da diversidade na educação.

Por fim, a disciplina abordou temas fundamentais para a formação de professores, como a educação de pessoas com deficiência tem sido, no Brasil, constituída entre o acolhimento segregado em instituições filantrópicas e religiosas e a educação pública, fazendo-nos compreender e praticar ambiente de aprendizagem acolhedor, adaptado e inclusivo.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 18 dez. 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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018**. Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13635.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: maio 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COSTA, Vanderlei Balbino da; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista online de política e gestão educacional**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 593–613, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13741>. Acesso em: 18 dez. 2024.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche**: biografia de uma tragédia. Tradução Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

VASCONCELOS JR, José Wilson. **“Como alguém se torna o que é”**: Ecce Homo e a Auto-Realização, segundo Nietzsche. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Filosofia, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26056>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Capítulo 6.

Formação Docente para uma Educação Inclusiva: um olhar para o desenho universal para aprendizagem

Jodely Borges de Lima
Valdinéia Pereira de Oliveira
Suze Gomes Fernandes
Vanderlei Balbino da Costa
DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.6

Introdução

No Brasil, a inclusão escolar tem se manifestado por meio de políticas e ações que visam abrir as portas da escola a um contingente de alunos que, ao longo da história, foram sistematicamente excluídos do sistema educacional.

Embora os documentos legais estabeleçam que a educação é um direito universal, a escola nem sempre foi acessível a todos. Inicialmente, estas foram projetadas para atender a uma parcela limitada da população, utilizando critérios sociais, econômicos e culturais específicos. O acesso à educação formal para essas pessoas, historicamente, envolveu a criação de sistemas paralelos, baseados na ideia de normalização, que pressupunha que suas diferenças precisavam ser eliminadas antes que pudessem ser plenamente aceitas.

A Constituição de 1988 marcou um ponto de inflexão ao definir a educação como um direito de todos e estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio fundamental para o ensino (Brasil, 1988). A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) iniciou um valioso processo para a integração desses indivíduos no ambiente educacional caracterizado como escolas regulares.

Na esteira dessa produção, o Brasil e outras nações foram motivadas a reorganizar suas políticas educacionais e a ampliarem o conceito de inclusão para além da deficiência, reconhecendo a pluralidade de sujeitos historicamente excluídos do acesso e da permanência na educação escolar.

A inclusão escolar, considerada adequada no ambiente educacional, encontra barreiras no cumprimento das leis e na sua implementação, seja na formação inicial ou continuada dos professores. “No mundo moderno, globalizado, sem fronteiras, pensamos que um dos princípios fundamentais da Educação nos sistemas inclusivos é garantir direitos, acesso, sucesso e permanência de todos os alunos com ou sem deficiências no ensino comum” (Costa; Rocha; Lima; 2020, p. 69).

Esse trabalho sistematiza o processo da inclusão no âmbito escolar, pois o ato de incluir não pode ser apenas descrito em leis, mas deve se tornar realidade para todos pelo conhecimento e prática diária em sala de aula, ou seja, pela formação continuada dos professores.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que se coloca é: o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta importante para que os docentes e discentes tenham acesso a uma educação mais inclusiva?

Considerando tal problema, delineiam-se os objetivos: contribuir para a formação de professores, trazendo reflexões sobre a inclusão escolar como paradigma que vai além da integração; mostrar como barreiras podem ser mudadas pela transformação docente e pelo uso do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) na sala de aula comum.

Nossa opção metodológica neste capítulo foi pela pesquisa qualitativa. Nesse sentido, baseamo-nos em Lüdke e André (1986, p. 11) ao pontuar

que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

A abordagem desta investigação será qualitativa, que “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Fonseca, 2002, p. 20).

De acordo com Creswell (2010), na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca adquirir conhecimento a partir de uma perspectiva construtivista, que se concentra na compreensão dos diversos significados associados a experiências individuais e na valorização dos significados moldados de maneira social e histórica. Esse enfoque tem como meta o desenvolvimento de teorias ou padrões e, simultaneamente, adota abordagens participativas orientadas para a política, resolução de problemas, colaboração, adaptação ou direção.

Nesse manuscrito, precisamos pontuar que a pesquisa bibliográfica é

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Este capítulo foi elaborado por meio de uma revisão da literatura com textos e artigos de autores como Marin (2007), Mantoan (2003), Nóvoa (2009), Zerbato e Mendes (2018), Zulian e Freitas (2001), Sebastián-Heredero (2020), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) e legislações sobre a inclusão, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira da Inclusão, de 2015.

Em suma, a revisão da literatura é um processo contínuo que começa antes da formulação do problema de pesquisa e continua até a conclusão da dissertação. Ela traz clareza e foco ao problema, amplia a base de conhecimento e contribui para o desenvolvimento teórico e conceitual da investigação.

Breve histórico das bases legais da inclusão escolar

Até o século XIX, as pessoas com deficiências eram totalmente excluídas do convívio social, isso quando não eram “sacrificadas” ao nascer. Falar sobre educação neste período é certamente uma utopia, já que havia segregação destes em asilos e hospícios.

Ainda nesse século, começa a considerar-se a deficiência sob o viés médico, ou seja, começam a questionar sobre as possíveis doenças de pessoas com deficiência e sobre a possibilidade de aprenderem. Surgem daí as escolas especiais, que seriam espaços educativos para as singularidades dos alunos com deficiência, mas continua a segregá-los porque não os une nos espaços de uma sala de aula comum, aqui entendida como todos os alunos com e sem deficiência.

A partir da década de 1960, surge o conceito de integração, que se trata de colocar alguns alunos considerados “especiais” em salas de aula comuns. No entanto, se atente ao fato que esses alunos deveriam se adaptar à escola e não o contrário. Mantoan (2003, p. 15) destaca esse processo de integração por meio dos:

[...] movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

Até a década de 1980, acontece esse processo de inserção de alunos com deficiência em salas comuns e fazer tudo o que é possível para que estes se adequem ao imaginário escolar de aprendizagem. Portanto, até esse período, pode-se dizer que a educação era especial e integradora, ou seja, só colocava o aluno em sala comum, mas não se preocupava com sua aprendizagem e especificidades.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com *status* de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

No decorrer desse percurso histórico, precisamos acentuar que a trajetória das políticas inclusivas brasileiras revela avanços importantes, mas também contradições e limites: a efetivação do direito à educação para todos ainda esbarra em desafios como a resistência institucional, a falta de formação docente específica para a inclusão e as dificuldades de garantir recursos e acessibilidade realmente transformadoras.

Ao analisar a trajetória histórica da educação, Marin (2007) observa que as deficiências na formação de professores têm sido discutidas em pesquisas desde 1956, quando as condições dos cursos normais foram denunciadas por serem inadequadas, com currículos desajustados e, o mais crítico de tudo, graduarem professores que começavam suas carreiras profissionais sem qualquer compreensão da realidade educacional em que iriam atuar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece que a formação de docentes para a Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, a LDB também admite, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A questão da teoria *versus* prática é amplamente debatida na área de formação de professores, e, no contexto da inclusão, essa dicotomia se torna ainda mais evidente. Mesmo com a Portaria Ministerial n. 1793 de 1994 (Brasil, 1994) e o Artigo 22 da Resolução do CNE de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001), os cursos de formação de professores ainda carecem de conteúdo relevante sobre inclusão.

Como recurso para superar as lacunas formativas, Nóvoa (2009) sugere que os cursos de formação de professores se assemelhem ao modelo de formação médica, no qual os alunos são instados a realizar uma residência. Esse período de prática, semelhante ao estágio, deve fornecer, aos futuros docentes, a base para sua futura carreira, com supervisão e discussão de casos reais, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz com base em experiências autênticas em sala de aula. A educação inclusiva “deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais” (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011, p. 44).

Dada a complexidade dessa reestruturação pedagógica, faz-se necessário pensar nas barreiras que emergem na formação de professores alinhados aos princípios da inclusão.

Barreiras institucionais e pedagógicas na Formação Docente Inclusiva

Ao considerar as dificuldades estruturais para a implementação e prática inclusiva, existem ainda algumas barreiras atitudinais que devem ser superadas na formação do docente. Antes de qualquer explanação, reiteramos que essas barreiras são impostas pelo sistema sociopolítico em que vivemos, e todas podem ser superadas pelo conhecimento sistematizado advindo de uma boa formação docente.

Durante a formação, os professores podem compreender que todos possuem alguma área com deficiência e que a aprendizagem muda de pessoa para pessoa. Sendo assim, os alunos com deficiência podem aprender, não no mesmo tempo e da mesma forma, mas com respeito à sua individualidade. Nesse sentido, Lima e Lima-Rodrigues (2011) sustentam que na formação dos professores, não se deve esquecer a importância das atitudes dos professores e uma fundamentação capaz de sustentar expectativas realistas e positivas para o sucesso dos alunos da Educação Inclusiva.

Mas os fatores limitantes na formação docente, pode ser organizada de uma forma que possibilite a aprendizagem de todos os alunos. Man-toan (2003, p. 36), adverte que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Enfrentar a realidade do ambiente educacional pode ser um caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimento sobre o que se espera do professor em sua futura carreira. Portanto, é essencial que os cursos de formação inicial de professores preparem profissionais qualificados e capacitados para atender a uma ampla gama de alunos, independentemente de terem deficiências ou não. Nesse sentido, Vitaliano e Manzini (2010) asseveram que é fundamental que os futuros professores abandonem estereótipos e adquiram um entendimento realista das necessidades e desafios dos alunos, desafiando seus próprios preconceitos, valores e crenças que possam prejudicar o processo de inclusão.

Nesse paradigma, a educação inclusiva é um novo modo de se ver e fazer uma escola diferente, na qual todos os envolvidos (com ou sem deficiência) se beneficiam com as mudanças estruturais e pedagógicas. Uma aula com diversos recursos visuais, auditivos, com experiências práticas, consegue a atenção de mais estudantes, melhorando qualitativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Uma escola onde se exerce o respeito a todos, que trabalha a partir de uma ótica multicultural, que vê riqueza nas diferenças, se torna um ambiente que possibilita aprendizagens e um desenvolvimento humano valioso (Lopes, 2014).

Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na escola e suas contribuições

Historicamente, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST) e começou a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura, baseada no conceito de Design Universal que visava estruturas prediais com acesso para diferentes tipos de pessoas, independente das suas limitações. Este conceito de acolhimento e acessibilidade para todos foi inspiração para utilizar este modelo na educação. Isso posto,

[...] os estudos da neurociência cognitiva, afirmam a existência de variações nos estilos de aprendizagem de cada indivíduo, desmistificando a existência de um aluno definido como médio, comum ou padrão. Isso coloca o planejamento de ensino e o ambiente de aprendizagem como o problema, não o aluno (Agostini; Renders, 2021, p. 495).

Nessa perspectiva, a educação deve propor

[...] estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar (Brasil, 2017, p. 4).

Assim foi feita, após amplo debate legislativo, a proposição do Ministério da Educação (MEC), para criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) — Lei 13.146/2015 — assegurando que este direito educacional seja estendido a todos os alunos, com ou sem deficiência.

O exposto nos leva a destacar que o professor precisa analisar metodologias e currículos que contemplem a diversidade na sala de aula, mas essas mudanças não dependem somente do docente. É preciso que a

escola esteja alinhada com esse processo de favorecimento da inclusão escolar. Assim, pontuamos que

[...] os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado (Mantoan, 2003, p. 35).

Para além da adaptação e da diferenciação, o debate atual converge para a flexibilização curricular, importante para o reconhecimento do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), um modelo prático que busca acessibilidade, participação e engajamento de todos os alunos, com ou sem deficiência, por apresentar uma metodologia que contemple a flexibilidade do currículo e o acesso à aprendizagem. Na ótica de Sebastián-Heredero (2020), o DUA tem o desafio de corrigir os currículos inflexíveis, que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. O autor observa que

[...] um currículo baseado no DUA não é simplesmente para auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados (Sebastián-Heredero, 2020, p. 738).

A proposta do DUA é norteada por três princípios básicos: princípio I – utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; princípio II – utilizar múltiplos meios de ação e expressão; princípio III – oportunizar múltiplas formas de engajamento (CAST, 2018).

Na Figura 1, pode ser observada a organização dessas diretrizes:

Figura 1: Diretrizes para o Desenho Universal
para a Aprendizagem (continua)

Diretrizes do Design Universal para a Aprendizagem (DUA)			
Desenvolvimento	Fornecer vários tipos de engajamento Redes afetivas O “POR QUÊ” da aprendizagem	Fornecer vários meios de representação Redes reconhecimento O “O QUÊ” da aprendizagem	Fornecer vários meios de ação e expressão Redes estratégicas O “COMO” da aprendizagem
	Fornecer opções para Capturar o interesse • Otimizar a escolha individual e a autonomia • Otimizar relevância, valor autenticidade • Minimizar ameaças e distrações	Fornecer opções para Percepção • Oferecer formas de personalizar a exibição das informações • Oferecer alternativas para informações auditivas • Oferecer alternativas para informações visuais	Fornecer opções para Ação Física • Variar métodos de resposta e navegação • Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas
Acesso	Fornecer opções para Sustentação do Esforço e Persistência • Aumentar a relevância de metas e objetivos • Variar demandas e recursos para otimizar o desafio • Promover a colaboração e a comunidade • Aumentar o <i>feedback</i> orientado para o domínio	Fornecer opções para Linguagem e Símbolos • Esclarecer vocabulário e símbolos • Esclarecer sintaxe e estrutura • Apoiar a decodificação de texto, notação matemática e símbolos • Promover compreensão entre idiomas • Ilustrar por meio de diversas mídias	Fornecer opções para Expressão e Comunicação • Usar diferentes meios de comunicação • Utilizar diferentes ferramentas para construção e composição • Desenvolver fluências com diferentes níveis de suporte

Figura 1: Diretrizes para o Desenho Universal
para a Aprendizagem (conclusão)

Empoderamento	Fornecer opções para Autorregulação • Promover expectativas e crenças que aumentem a motivação • Facilitar habilidades e estratégias para lidar com desafios • Desenvolver autoavaliação e reflexão	Fornecer opções para Compreensão • Ativar ou fornecer conhecimento prévio • Destacar padrões, características críticas e relações • Guiar o processamento e visualização das informações • Maximizar a transferência e generalização	Fornecer opções para Funções Executivas • Orientar o estabelecimento apropriado de metas • Apoiar o planejamento e desenvolvimento de estratégias • Facilitar o gerenciamento de informações e recursos • Aumentar a capacidade de monitorar o progresso
Objetivo	Estudantes avançados... Com propósito e motivação	Estudantes avançados... Engenhosos e bem informados	Estudantes avançados... Estratégicos e com objetivos

Fonte: CAST, 2018.

Nos ambientes de aprendizagem, as Diretrizes para o Desenho Universal utilizam seu acesso, desenvolvimento e empoderamento para uma maior adaptação curricular, visando o aprendizado dos estudantes. Tendo em vista que, de acordo com Rosa e Nakamoto (2024 p. 73),

Cada princípio conta com 3 diretrizes, que apresentam um conjunto de sugestões concretas para serem aplicadas no DUA de forma significativa e desafiadora. E todas elas sugerem formas de ampliar o acesso aos objetivos da aprendizagem capturando interesses. Oferece opções através da ação física; sugestões para o desenvolvimento, esforço e persistência, linguagem e símbolos, expressão e comunicação. Por fim, o empoderamento incluem diretrizes para empoderar os estudantes, internalizando

suas capacidades de autorregulação, compreensão e funções executivas.

As Diretrizes para o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) entrelaçadas com o ensino inclusivo, certamente, favorecerão a inclusão dos alunos no seu contexto escolar. No entanto, é preciso cautela dos professores ao incluir o DUA em sua rotina escolar. Em seus escritos Heredero (2020) assinala que “frequentemente, os próprios professores são forçados a fazer complicadas tentativas de ajustar os elementos curriculares inflexíveis, do tipo *tamanho único para todos*, que não foram projetados para atender a diversidade” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 740).

A implementação do DUA é importante para o desenvolvimento dos alunos, mas requer uma formação adequada de professores e equipe escolar. Isso posto, Sebastián-Heredero (2020, p. 744) afirmam que

As Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino.

O DUA reduzirá as barreiras atitudinais, sensoriais e de comunicação porque o objetivo é que todos se entendam e tenham oportunidade de se expressar e melhorar em suas relações uns com os outros.

É importante pensarmos que o DUA é uma adaptação feita pelas escolas, contemplando o conhecimento do aluno. Nesse sentido, Rosa e Nakamoto (2024, p. 73) afirmam que

Percebe-se a partir da organização da estrutura DUA que o estudante é protagonista no seu aprendizado e que se trata de uma proposta de repensar o planejamento docente propiciando assim a verdadeira inclusão no ensino/aprendizagem.

Mesmo com todo esse mecanismo, vale mencionar que a escola, com o modelo do DUA, também reconhecerá o valor do atendimento especializado, caso o aluno tenha necessidade do mesmo, conforme afirma Zerbato e Mendes (2018, p. 154):

Alguns alunos poderão necessitar de um apoio individualizado para algumas atividades e para outras não; outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas, outros não. [...] Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino [...], mais altas são as chances de participação e aprendizado dos alunos.

Enfim, a orientação desse modelo DUA é o trabalho com a diversidade, partindo do princípio de equidade, respeito e engajamento por uma educação que inclua todos. Assim, a educação inclusiva é um novo modo de se ver e fazer uma escola diferente, na qual todos os envolvidos (com ou sem deficiência) se beneficiam com as mudanças estruturais e pedagógicas.

Considerações finais

Embora vivamos em uma sociedade contemporânea que sustenta um discurso de igualdade, na realidade, ainda falha em promover a equidade necessária. E não podemos negligenciar, como advertem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), os conhecimentos de quantidade e qualidade produzidos para a educação inclusiva em todos esses anos. O professor pode ser um dos que lutam para que a educação seja o mais próximo possível desse ideal de inclusão efetiva, igualitária com equidade.

A luta pela democratização do ensino que garanta um espaço educacional verdadeiramente inclusivo, requer mais do que simplesmente ofertar vagas: implica mudanças substanciais em toda a sua estrutura, visando assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação, cumprindo, assim, seu papel social de maneira eficaz.

Os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, são elementos indispensáveis para o desenvolvimento do DUA e de outras especificidades em sala de aula. Conforme Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 58):

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011, p. 58).

Então, o que se propõe é que a formação do professor esteja alinhada com um currículo de qualidade para uma escola inclusiva, e que haja a valorização da diversidade nas escolas comuns e especiais de ensino.

De modo geral, é importante avaliar que o ambiente escolar seja para vivenciar a inclusão de todos, não sendo necessariamente só para alunos da educação inclusiva. A escola deve ser pensada com como um espaço universal de aprendizagem. Nesse sentido, Zulian e Freitas (2001) pontuam que “ambientes de aprendizagem que estimulem a participação, a manipulação de objetos, a movimentação dos alunos e sua forma de expressar emoções” (Zulian; Freitas, 2001, p. 5).

Diante do exposto, o DUA intenciona facilitar a efetiva inclusão em salas de aulas comuns, favorecendo boas práticas de ensino para todos os alunos, inclusive para os sem deficiência, diminuindo as lacunas de aprendizagem, além de tornar possível um melhor aproveitamento do atendimento especializado, caracterizando-o como um recurso de apoio e não uma medida de segregação por falta de flexibilidade no currículo escolar.

Referências

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8759>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas portadoras de necessidades especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13005.htm. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Brasília: MEC; INEP, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2015**: matrículas. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf. Acesso em: jan. 2026.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: nov. 2025.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago; LIMA, Adrielle Martins de. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica do UBM**, v. 22, n. 42, p. 66–84, 21 mar. 2021. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/903>. Acesso em: jan. 2026.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação inclusiva na formação de educadores**: uma experiência na licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16994>. Acesso em: jan. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão: a Formação do Professor tal como concebemos e realizamos. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., Curitiba, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, EdUFSCar, 2007.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41–60, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG-6VRwSgZJM/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2026.

ROSA, Raquel Aparecida; NAKAMOTO, Paula Teixeira. O Desenho Universal para a Aprendizagem como opção de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Iluminart**, Sertãozinho, n. 23, p. 69–84, 2024. Disponível em: <https://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/498>. Acesso em: jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: dez. 2025.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147–155, abr./jun. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102018000200147-&lng-es. Acesso em: dez. 2025.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 18, p. 47–57, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>. Acesso em: dez. 2025.

Capítulo 7.

Formação continuada como alicerce da prática inclusiva: desafios e perspectivas docentes no cenário atual

Marley Souza de Moraes Lima¹

Niane Martins de Oliveira²

Viviane Barros Maciel³

DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.7

-
- 1 Mestra pelo programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás *Campus* Jataí. Professora na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Jataí-GO. Membro do GEMAS/CNPq e do NuFOPE/CNPq. E-mail: marley21souza@com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-5827>
 - 2 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST-UNIFACVEST. Licenciada em Letras Português-Inglês e Respektivas Literaturas/Universidade de Rio Verde/Rio Verde-Go. Jataí. Professora na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Jataí-GO. E-mail: professoraniane@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9415-7309>
 - 3 Doutora em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp/SP). Professora do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí. Líder do GEMAS/CNPq. E-mail: vivianemaciel@ufj.edu.br; barrosmaciel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9883-3945>

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se configurado como um campo marcado por desafios e, ao mesmo tempo, como espaço de importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras. O percurso histórico que vai da exclusão à inclusão, conforme analisa Cardoso (2004), é marcado por tensões e resistências, mas também por conquistas que re-desenham o papel da escola e do professor na sociedade contemporânea.

A trajetória da Educação Especial revela o quanto, por muito tempo, pessoas com deficiência foram segregadas e vistas sob a ótica da incapacidade, permanecendo afastadas do convívio social. Com a consolidação dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a escola passou a assumir o compromisso ético e político de garantir o direito de todos à aprendizagem. Esse movimento, embora amparado por legislações e políticas públicas, exige mais do que mudanças estruturais: requer uma profunda transformação na formação e na identidade docente.

Nesse cenário, a formação de professores emerge como eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. O desafio contemporâneo não se limita a inserir alunos com necessidades específicas em turmas regulares, mas sim a formar professores capazes de compreender, acolher e ensinar na diversidade. Como aponta Costa, Rocha e Lima (2020), ainda há uma enorme lacuna entre a formação inicial oferecida nas licenciaturas e as exigências concretas da escola inclusiva. Muitas vezes, os cursos de formação docente permanecem presos a modelos teóricos descontextualizados, distantes da realidade da sala de aula e da multiplicidade de perfis que compõem ou podem compor o ambiente escolar. A expressão “(de)formação” (Costa; Rocha; Lima, 2020, p. 66) proposta por esses autores revela o paradoxo vivido por muitos docentes: são formados em instituições que, contraditoriamente, não lhes preparam para a inclusão, uma vez que há inúmeros desafios: as salas de aula da Educação Básica tornaram-se espaços de intensa diversidade, onde coexistem alunos com ritmos distintos de aprendizagem, condições físicas variadas, diferenças cognitivas, emocionais e sociais, entre outros. Assim, visando amenizar esses desafios, a formação continuada assume papel essencial.

É preciso compreender que a formação que defendemos não se trata apenas de um complemento que fornece técnicas para lidar com situações diversas, mas de um processo vivo e permanente de reflexão, pesquisa e reinvenção da prática pedagógica. Como defendem Zulian e Freitas (2001, p. 1), formar-se continuamente implica aprender a “viver, criar, pensar e ensinar de outro modo”. Essa perspectiva amplia a compreensão da docência para além do domínio de metodologias e conteúdos: coloca o professor como sujeito ético, sensível às diferenças humanas, capaz de ressignificar o próprio olhar sobre o aluno e sobre o processo educativo. Assim, a formação continuada torna-se um espaço de diálogo entre o conhecimento científico e os saberes da experiência, promovendo um crescimento profissional que é também humano e social.

Nesse processo, ganha destaque o conceito de “ecologia de saberes”, desenvolvido por Santos e Meneses (2009, p. 532), no âmbito das Epistemologias do Sul. A inclusão, nesse sentido, é também epistemológica, pois desafia o pensamento ocidental dominante a reconhecer e valorizar diferentes modos de conhecer, sentir e aprender. A formação docente que se fundamenta nesse diálogo horizontal entre saberes — científicos, populares, culturais e afetivos — contribui para uma educação realmente plural e democrática. Ao compreender que o conhecimento se constrói no encontro entre mundos diversos, o professor amplia sua capacidade de atuação diante das singularidades de cada estudante, reconhecendo na diversidade um potencial criativo e transformador, e não uma limitação.

A relevância deste estudo reside justamente na necessidade de repensar a formação dos professores à luz dessa complexidade. Cada sala de aula e cada novo ano letivo apresentam uma diversidade de alunos com diferentes condições físicas, cognitivas, emocionais e sociais — entre eles, pessoas com baixa visão, deficiência auditiva, surdez, espectro autista, altas habilidades, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, deficiências motoras ou múltiplas, entre outras. Além das diferenças das ordens apresentadas, o contexto educacional é ainda atravessado por diversidades socioculturais e étnico-raciais, marcadas por processos de migração, diáspora, colonização e perseguição, entre outros, como no caso dos povos indígenas, quilombolas e imigrantes de outros países, demandando também

uma inclusão social, cultural e histórica. Essa pluralidade exige do docente formação humana e sensibilidade pedagógica para promover o aprendizado de todos.

Assim, a escrita deste capítulo é norteadada pela seguinte questão-síntese: “Que desafios e perspectivas emergem ao se colocar em cena uma formação docente que vise a uma prática inclusiva?”. Nosso objetivo geral é analisar os limites e as possibilidades da formação de professores para a consolidação de práticas educacionais inclusivas. Em um primeiro momento, iremos contextualizar historicamente o percurso da inclusão escolar e seus marcos legais; em seguida, buscaremos compreender os desafios e os limites da formação docente frente à diversidade; e, por fim, refletiremos sobre as possibilidades da formação continuada como espaço de diálogo, atualização e construção coletiva do saber pedagógico.

Dentre as complexas demandas que configuram o contexto educacional atual, destaca-se a necessidade de reconhecer a subjetividade e a dimensão humana do docente. A docência, em especial nas escolas públicas, tem sido atravessada por cargas horárias extenuantes, demandas burocráticas e múltiplas exigências pedagógicas e emocionais, além da constante pressão por resultados. No âmbito da Educação Inclusiva, esse cenário torna-se ainda mais complexo, pois o professor é chamado a responder, com sensibilidade e competência, às necessidades de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades.

Essa realidade evidencia que o cuidado com o educador é parte inseparável do processo de inclusão, uma vez que um professor emocionalmente fragilizado dificilmente conseguirá sustentar práticas acolhedoras e humanizadoras. É imprescindível, portanto, investir em uma formação que vise ao fortalecimento emocional e psicológico desses profissionais, reconhecendo suas vulnerabilidades, oferecendo espaços de escuta e apoio institucional, e que contemple também o autoconhecimento e o autocuidado. Nesse contexto, a formação docente constitui o ponto de partida e o horizonte, ou seja, o caminho que sustenta o ideal de uma escola aberta à diversidade e comprometida com a emancipação humana.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa visa à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, considerando os significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos, sem a utilização de procedimentos estatísticos. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta se desenvolve a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, possibilitando a fundamentação teórica e a contextualização do objeto de estudo.

Assim, a escolha por uma pesquisa qualitativa se deu por permitir uma compreensão mais ampla e interpretativa dos fenômenos educacionais, considerando não apenas os dados objetivos, mas também os significados, valores e contextos que envolvem a ação docente.

Entre as principais referências utilizadas, destacam-se autores como Cardoso (2004), Costa, Rocha e Lima (2020), Zulian e Freitas (2001), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Mantoan (1997), Santos e Meneses (2009), Freire (1996), Nóvoa (2009) e Tardif (2002). No decorrer do trabalho, são esses autores que nos dão aporte para responder à questão inicialmente proposta.

Ainda que não consideremos o caráter documental da pesquisa, foi necessário trazer para o diálogo os marcos legais que sustentam a Educação Inclusiva no Brasil, como a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015.

Dessa maneira, a leitura dessas obras e documentos foram essenciais para a análise dos diferentes pontos de vistas sobre formação docente e dos desafios da inclusão escolar, a fim de estruturar uma discussão que integrasse as dimensões política, pedagógica e humana do processo formativo.

Trajetória rumo à inclusão

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas do convívio social e escolar, tratadas sob a ótica da anormalidade e submetidas a práticas de segregação. Conforme analisa Cardoso (2004), a Educação

Especial percorreu uma longa caminhada — da exclusão e do assistencialismo à conquista de direitos e ao reconhecimento da cidadania.

Elemento básico na formação de uma sociedade justa e igualitária é reivindicar do Estado e da coletividade a compensação de déficits funcionais, independentemente de suas causas, desde que não firam o bem comum ou tornem-se privilégios, comprometendo a igualdade de direitos (Cardoso, 2004, p. 24).

A trajetória histórica revela que a exclusão, antes naturalizada, passou a ser questionada por movimentos sociais, avanços científicos e por uma mudança profunda na consciência coletiva acerca da dignidade humana.

O marco decisivo desse processo ocorreu com a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que reafirmou o princípio de que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação no sistema regular de ensino. Esse documento não apenas defendeu a inclusão desse público-alvo nos sistemas regulares de ensino, mas também propôs uma nova filosofia educacional: a escola inclusiva como espaço de acolhimento da diversidade. A partir desse momento, o foco desloca-se da deficiência das pessoas para as barreiras impostas pelo meio, o que exige repensar a própria organização escolar, o currículo e, sobretudo, a formação da equipe escolar, em especial a dos docentes.

No Brasil, essa perspectiva foi fortalecida pela criação de políticas públicas e legislações específicas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou o direito ao acesso, à permanência e à participação plena das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Essa lei, ao lado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reafirma que a inclusão é responsabilidade de todo o sistema educacional, e não apenas da equipe escolar. Como destacam Glat, Pletsch e Fontes (2007), a Educação Especial e a Educação Inclusiva não são campos opostos, mas propostas complementares, que convergem no compromisso de garantir a todos o direito de aprender em contextos diversos e cooperativos.

A efetivação desses princípios não se dá de forma automática. As mudanças legais e políticas precisam ser acompanhadas por transformações nas práticas pedagógicas e, principalmente, na formação docente. Como lembra Mantoan (1997), a escola inclusiva não se realiza apenas por decreto, mas pela reconstrução cotidiana das atitudes e das metodologias de ensino.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deve adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades à unificação das modalidades de educação regular, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, na qual todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1997, p. 16).

Isso implica reconhecer que o professor é protagonista do processo de inclusão, o agente que traduz a política em prática, a norma em afeto e a teoria em convivência, bem como reconhecer que é necessário envolver todos os que constituem e fazem parte do ambiente escolar. Para que isso ocorra, sua formação precisa contemplar o domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética sobre o valor das diferenças e das convivências. Nesse sentido,

[...] por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 16).

A transição do paradigma da exclusão para o da inclusão, portanto, exige mais do que a criação de leis: requer uma revolução formativa. O professor precisa ser preparado para lidar com a pluralidade que compõe a sala de aula contemporânea — pessoas com baixa visão, deficiência auditiva, surdez, autismo, TDAH, dislexia, altas habilidades, bem como limitações motoras e cognitivas variadas — sem reduzir nenhum desses alunos à sua condição clínica.

Cada estudante é um sujeito integral, e a formação do educador precisa oferecer ferramentas teóricas, metodológicas e emocionais para reconhecer, respeitar e potencializar essa singularidade, desde a formação inicial, que dará suporte à iniciação do fazer docente, até a formação continuada, que atenderá às demandas das necessidades vindouras da atuação em sala de aula. Nesse sentido, a formação docente torna-se o elo entre a norma jurídica e a realidade pedagógica, permitindo que o ideal da inclusão se converta em uma prática viva e transformadora.

A efetivação da inclusão escolar depende, em grande medida, da formação dos professores. Como analisam Costa, Rocha e Lima (2020), a formação inicial ainda carece de uma abordagem que prepare o futuro docente para lidar com a diversidade real das salas de aula. Muitas licenciaturas mantêm um currículo teórico e fragmentado, desconectado das práticas inclusivas e das experiências concretas da escola. Essa lacuna formativa gera o que os autores denominam “(de)formação” — um processo que, em vez de ampliar a compreensão do professor sobre o humano, o limita a modelos pedagógicos engessados e pouco reflexivos.

Diante dessa realidade, a formação continuada emerge como caminho essencial para o aprimoramento da prática educativa. Como destacam Zulian e Freitas (2001), aprender a ensinar na diversidade implica também aprender a viver e a pensar de outro modo. A formação deve proporcionar espaços de diálogo, trocas entre pares e reflexão crítica sobre as próprias experiências, valorizando o professor como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

Para que essa formação seja, de fato, efetiva, ela não pode ser imposta como obrigação, sob o risco de se tornar mais um fator de desgaste emocional para o docente. É necessário que seja significativa, colaborativa e humanizadora, integrando teoria e prática e respeitando o tempo de aprendizagem de cada educador. Como aponta Tardif (2002), o saber docente é construído na interseção entre o conhecimento científico e o vivido — um saber que se reinventa constantemente na experiência cotidiana da escola.

Conforme as reflexões de Tardif (2002), há uma necessidade premente de estabelecer um novo equilíbrio entre a produção teórica e o fazer

pedagógico. Para o autor, o distanciamento entre esses campos muitas vezes isola o conhecimento em “redomas”, sem conexão com a realidade. Ao valorizar o saber docente cotidiano, abre-se caminho para a renovação da identidade do professor e de sua prática profissional.

Assim, a formação inicial deve abrir caminhos, e a formação continuada deve sustentar o crescimento humano e profissional, fortalecendo o professor como agente da inclusão e da transformação social.

A escola inclusiva, nesse horizonte, é aquela que acolhe não apenas alunos diversos, mas também modos diversos de aprender e de ensinar. Como lembra Freire (1996), ensinar é um ato dialógico, em que o educador aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender. Essa reciprocidade sustenta a pedagogia inclusiva: um processo em que a diferença é fonte de criação, e não de ruptura. Para Freire, a reflexão crítica sobre a prática constitui o momento fundamental na formação permanente do professor.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 18).

Em seus escritos, Nóvoa (2009) aponta a necessidade de uma formação de professores que vá além da investigação da própria prática, fundamentada em uma construção coletiva da profissão, na articulação entre teoria e prática. Para o autor, os anos iniciais do exercício docente marcam de forma decisiva o porvir da trajetória profissional do professor. Nesse sentido, Nóvoa afirma que, na formação da profissão docente, o momento mais importante “[...] é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (Nóvoa, 2009, p. 6).

Ainda na esteira de Nóvoa (2009), enfatiza-se a importância de um acesso igualitário às oportunidades de formação continuada. Para o autor, a formação docente precisa se estruturar como uma prática reflexiva e coletiva, em que os professores construam sua identidade profissional a partir do diálogo com seus pares e com a comunidade escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se um espaço de reconhecimento e valorização da experiência vivida, no qual cada educador se descobre parte de uma rede de saberes, responsabilidades e afetos.

Assim, a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009), aliada ao pensamento freiriano e às reflexões de Nóvoa (2009), oferece um horizonte de formação humanizadora: aquela que não busca apenas ensinar técnicas inclusivas, mas formar sujeitos conscientes da interdependência entre conhecimento, ética e vida. O professor que se forma nesse paradigma torna-se mais capaz de perceber a singularidade de cada aluno, de acolher a diversidade com empatia e de transformar a escola em um espaço de convivência democrática e emancipadora.

É igualmente importante oferecer condições dignas para que o professor possa dar continuidade à sua formação, assegurando o exercício qualificado da função docente. A exigência de participação em programas de formação descontextualizados do cotidiano escolar, conduzidos por formadores que desconhecem as dificuldades enfrentadas no chão da sala de aula, com conteúdos distantes da realidade vivenciada, aliada a cargas horárias exaustivas e à desvalorização da carreira, afeta consideravelmente o trabalho e a formação dos professores.

Análise e perspectivas de uma formação docente voltada para inclusão

Nos trabalhos analisados, verificamos que a formação de professores constitui o eixo estruturante da Educação Inclusiva, sendo simultaneamente um desafio e uma possibilidade de transformação. Embora haja avanços legais e conceituais, a consolidação de uma prática inclusiva depende do reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo.

Entre os principais resultados teóricos, observamos que a formação inicial ainda se mostra insuficiente para preparar o professor para lidar com a diversidade real das salas de aula, diante dos inúmeros desafios que esse contexto impõe, conforme apontam estudos como os de Costa, Rocha e Lima (2020), Mantoan (2003) e Nóvoa (2009). Muitos cursos de licenciatura oferecem uma visão generalista e distanciada das práticas inclusivas, sem um diálogo consistente com as realidades escolares e com as experiências concretas de pessoas com deficiência, altas habilidades, TDAH, dislexia, autismo ou deficiências sensoriais e motoras, bem como com os aspectos sociais, históricos e culturais da inclusão, conforme analisam esses mesmos autores.

Essa distância entre a formação acadêmica e o cotidiano docente reforça a necessidade de repensar o currículo das licenciaturas, integrando, desde cedo, conteúdos que abordem a inclusão como eixo transversal, e não como tema isolado ou pontual. Tal perspectiva ainda não se concretiza de forma efetiva na maioria dos cursos de licenciatura, uma vez que as disciplinas voltadas à Educação Especial são, em geral, pouco expressivas nos currículos e, quando existentes, frequentemente ofertadas como optativas, o que fragiliza a formação inicial dos futuros docentes para a Educação Inclusiva.

Essa carência formativa já era objeto de preocupação do Ministério da Educação à época da Declaração de Salamanca. A Portaria Ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994, recomendava a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com esse público (Brasil, 1994).

No campo da formação continuada, os resultados apontam para a importância de superar modelos padronizados e verticais, que tratam o professor como mero receptor de informações. Para ser significativa, a formação precisa assumir caráter dialógico, participativo e experiencial, centrado na escuta ativa e na troca entre pares. Quando o docente se vê respeitado em seu ritmo, ouvido em suas dificuldades e valorizado em suas experiências, o processo formativo torna-se um espaço de crescimento, e não um

fardo adicional. Como defendem Zulian e Freitas (2001), a formação deve ser um convite à reflexão, e não uma imposição: um território de aprendizagem compartilhada, no qual o professor também possa expressar suas fragilidades e aprender a reconstruir-se continuamente.

Outro resultado relevante é a constatação de que a formação docente precisa incorporar a dimensão emocional e psicológica do educador. O trabalho pedagógico, especialmente em contextos inclusivos, demanda energia afetiva, empatia e equilíbrio, qualidades que se tornam difíceis de sustentar quando o profissional se encontra sobrecarregado ou emocionalmente exaurido. Dessa forma, a formação continuada deve incluir não apenas conteúdos pedagógicos, mas também ações de apoio e fortalecimento emocional, espaços de escuta e práticas que incentivem o autocuidado. Cuidar do professor é condição para que ele possa cuidar de seus alunos, dimensão ainda pouco considerada nas políticas formativas. Como defende Nóvoa (2009), a formação de professores deve ir além do preparo técnico, garantindo espaços para o trabalho sobre a própria identidade e subjetividade, reconhecendo que a pessoa é o cerne do processo educativo.

Em síntese, a discussão evidencia que a formação inicial e continuada deve ser processual, colaborativa e humanizadora, voltada à emancipação do educador e de seus alunos (Freire, 1996). Para que isso ocorra, é indispensável que os sistemas de ensino garantam condições de tempo, estrutura e apoio emocional para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois a formação continuada só cumpre seu papel emancipador quando deixa de ser uma exigência burocrática e passa a ser uma experiência de encontro, escuta e pertencimento (Nóvoa, 2009).

Considerações finais

Com base nas análises apresentadas, compreendemos que a formação docente constitui um processo contínuo de construção de saberes e identidades. A formação inicial deve garantir fundamentos sólidos sobre a diversidade e a inclusão desde o início da carreira, enquanto a formação continuada precisa sustentar o desenvolvimento humano e profissional ao

longo da trajetória docente. Ambas devem estar articuladas, dialogando entre si e com a realidade concreta das escolas.

Consideramos que, para além de metodologias e conteúdos, torna-se urgente reconhecer o professor como sujeito de direitos, aprendiz permanente e agente de transformação social. Uma formação verdadeiramente inclusiva não se limita à transmissão de técnicas, mas estimula a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e o acolhimento mútuo entre educadores. A formação continuada, quando concebida como espaço de diálogo, partilha e reconstrução de sentidos, constitui um instrumento de resistência frente ao desgaste e à desvalorização da profissão docente.

Dessa maneira, é preciso compreender a formação docente como um caminho profundamente humano. Falar sobre formação continuada é, antes de tudo, falar sobre cuidado: o cuidado com o outro, mas também com aquele que ensina. Em um cotidiano marcado por sobrecarga e exigências constantes, o professor muitas vezes se vê emocionalmente fragilizado diante de múltiplas demandas. Assim, a formação deve ser também um espaço de acolhimento e fortalecimento psicológico, no qual o educador encontre apoio, reconhecimento e escuta. A inclusão começa também por ele, pois ninguém pode cuidar se não é igualmente cuidado.

Além disso, a formação continuada precisa reconhecer o tempo humano da aprendizagem docente. Nem toda mudança é imediata; muitas se constroem no ritmo de cada professor, no contato com as diversidades e nos processos de tentativa e erro. Formações que respeitam esse tempo e que valorizam o afeto, a cooperação e o apoio mútuo tendem a gerar maior engajamento e menores índices de adoecimento docente.

À guisa de conclusão deste capítulo, torna-se essencial que as políticas de formação docente venham acompanhadas de condições estruturais adequadas, tais como a redução da carga horária para estudo, a valorização financeira, o suporte psicológico e o reconhecimento profissional. Professores que se sentem vistos, respeitados e apoiados tendem a aprender com maior envolvimento e a ensinar com mais compromisso. A formação que humaniza não se impõe, mas se constrói no acolhimento, na escuta e na partilha de experiências, possibilitando a reconstrução

coletiva de sentidos. A inclusão começa justamente nesse ponto: quando o sistema educativo reconhece que ninguém pode cuidar se não for também cuidado. Assim, formar professores constitui um ato social e político, fundamentado na confiança e na aposta na educação como processo de transformação mútua, no qual quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas portadoras de necessidades especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 49, p. 137-144, 2003.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago; LIMA, Adrielle Martins de. A (de) formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa (RJ), v. 22, n. 42, p. 66-84, 2020. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/903/148>. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343–356, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão de. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 18, p. 47–57, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>.

Capítulo 8.

A evasão de estudantes autistas no Ensino Superior: causas e desafios à permanência acadêmica

Lara Roberta da Silva Assis

Érica Yamauchi Torres

Vanderlei Balbino da Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-188-4.8

Introdução

A inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior tem sido uma conquista importante no âmbito das políticas educacionais brasileiras, assegurada por leis que garantem o direito ao acesso à educação superior. No entanto, apesar de existirem políticas públicas que promovem o ingresso desses estudantes nas universidades, observa-se que muitos deles enfrentam desafios que comprometem sua permanência no ambiente acadêmico. Embora o acesso tenha sido facilitado, a permanência destes estudantes ainda é um grande desafio, com uma alta taxa de evasão e repetência.

As barreiras que contribuem para a evasão de estudantes autistas no ensino superior são diversas, e incluem desde questões pedagógicas, como a falta de adaptações curriculares e metodológicas, até dificuldades

institucionais, como a carência de suporte especializado e de formação adequada dos docentes. Além disso, o ambiente acadêmico, que, muitas vezes, não é preparado para atender às necessidades específicas desses estudantes, pode agravar ainda mais essas dificuldades, comprometendo a adaptação e o sucesso acadêmico.

Diante desse contexto, surge nossa questão de pesquisa: quais são os fatores que contribuem para a evasão de estudantes autistas no ensino superior e como as instituições podem superar essas barreiras para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses? É necessário investigar, a partir da análise dessas dificuldades, como as universidades podem se adaptar para criar um ambiente mais inclusivo e acessível, que favoreça a permanência e o desempenho acadêmico dos sujeitos autistas.

Frente à nossa questão de pesquisa, nossos objetivos se consubstanciaram em: analisar as principais causas de evasão e repetência de estudantes autistas no Ensino Superior, com foco nas barreiras institucionais e pedagógicas; investigar sobre a eficácia das políticas de inclusão e apoio no Ensino Superior, avaliando sua contribuição para a permanência dos estudantes autistas e os obstáculos que ainda persistem; compreender as causas que dificultam a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior, com foco na invisibilidade, exclusão velada e barreiras atitudinais; analisar as políticas públicas de inclusão no Ensino Superior voltadas para estudantes autistas, identificando suas diretrizes, desafios e avanços na promoção da acessibilidade educacional.

A metodologia adotada para este estudo será predominantemente bibliográfica, uma vez que se propõe a realizar uma análise aprofundada das obras e artigos acadêmicos existentes sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino superior, suas dificuldades no ambiente universitário e as políticas públicas voltadas à acessibilidade educacional.

Nos escritos de Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica não apenas reúne as contribuições de autores relevantes sobre um determinado tema, mas também busca consolidar o estado da arte, possibilitando uma análise crítica e reflexiva do conhecimento produzido.

O estudo realizado possui abordagem qualitativa. Conforme assinala Minayo (2001), essa abordagem permite compreender o fenômeno investigado a partir de seus significados, contextos e experiências. Utiliza-se também a pesquisa narrativa, em articulação com as dimensões qualitativa e bibliográfica já descritas, visando aprofundar a compreensão do cotidiano acadêmico sob uma perspectiva experiencial.

Reflexão teórica

A pesquisa sobre a evasão escolar de estudantes autistas no Ensino Superior é de suma importância, pois visa abordar uma questão central na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível. A evasão de estudantes autistas, apesar dos avanços nas políticas de inclusão educacional, ainda é um fenômeno presente em muitas universidades, apontando para a necessidade de uma análise mais aprofundada dos fatores que contribuem para esse abandono acadêmico. Estes fatores podem incluir a falta de adaptação do ambiente universitário, a ausência de suporte adequado, a escassez de treinamentos especializados para professores e a persistência de atitudes discriminatórias por parte de colegas e docentes (Aguilar; Rauli, 2020; Persegueiro, 2024; Sanches; Freitas, 2022).

Minha trajetória profissional fortaleceu ainda mais meu interesse em pesquisar sobre essa temática. Trabalhei por dois anos como professora de apoio de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola privada, onde tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento e as necessidades dessas crianças.

Essas vivências despertaram em mim uma grande inquietação sobre como essas dificuldades se manifestam no Ensino Superior e a necessidade urgente de compreender melhor as barreiras enfrentadas por esses estudantes.

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior está amparada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que estabelecem o direito de acesso e permanência ao Ensino Superior para todos os estudantes, incluindo os com deficiência. No entanto, a

simples aprovação de políticas públicas não garante, por si só, a superação das barreiras que esses estudantes enfrentam. É essencial compreender as condições reais de acesso e permanência, além dos desafios enfrentados durante a jornada acadêmica, a fim de se criar uma educação superior mais inclusiva e sensível às necessidades dos estudantes autistas.

Outro avanço que podemos registrar no que tange à inclusão da pessoa com autismo foi a aprovação da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação representou um marco importante ao reconhecer o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhe o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

A relevância desta pesquisa se destaca na necessidade de compreender profundamente as causas que motivam a evasão de estudantes autistas no Ensino Superior. As políticas inclusivas, muitas vezes, se concentram no acesso, sem considerar adequadamente os desafios contínuos enfrentados por esses estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. O estudo da evasão escolar nesse contexto é essencial para identificar lacunas e falhas nas práticas institucionais e acadêmicas, além de possibilitar a proposição de ações mais eficazes e direcionadas (Aguilar; Rauli, 2020; Persegueiro, 2024).

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir no sentido de apontar políticas educacionais mais eficazes e sensíveis à diversidade, especialmente no contexto do Ensino Superior, onde as barreiras para a inclusão são muitas vezes invisíveis ou minimizadas.

Nesse sentido, o recurso às histórias de vida e às narrativas autobiográficas tem permitido devolver aos professores uma palavra que lhes tem sido frequentemente roubada, reconhecendo-lhes a capacidade de produzir um saber sobre a sua própria atividade (Nóvoa, 1992, p. 21).

Portanto, o trabalho visa não apenas compilar informações, mas também oferecer uma visão crítica e reflexiva sobre as lacunas existentes nas práticas de inclusão.

Esta pesquisa se fundamenta em uma base teórica que busca compreender, de forma crítica e aprofundada, os desafios enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior, especialmente no que se refere à permanência e à inclusão efetiva. Para isso, consideram-se tanto as legislações vigentes quanto estudos acadêmicos recentes que discutem o tema a partir de diferentes perspectivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura que pessoas com deficiência, incluindo os autistas, tenham garantido o direito à educação em todos os níveis, com igualdade de condições e oportunidades. Dessa forma, essa legislação orienta as instituições de ensino a adotarem medidas que promovam o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Em suas análises Aguilar e Rauli (2020) apontam que o cumprimento dessas normas nem sempre se reflete na prática. As autoras denunciam a invisibilidade dos estudantes com TEA no Ensino Superior, indicando que, muitas vezes, os apoios necessários não são disponibilizados, o que compromete significativamente o processo de ensino e aprendizagem e pode contribuir para a evasão.

Ainda nessa mesma direção, Persegueiro (2024) também analisa a inclusão de estudantes com autismo a partir da visão de docentes, gestores e dos próprios estudantes. A autora aponta que, mesmo quando há abertura para a inclusão, as dificuldades práticas permanecem evidentes: falta formação adequada para os professores, as adaptações curriculares são escassas e os recursos de apoio muitas vezes inexistem.

Em seus escritos Sanches e Freitas (2022) oferecem uma leitura ampla sobre o cenário atual da inclusão no Ensino Superior. A partir de uma revisão sistemática, demonstram que as práticas pedagógicas ainda estão muito distantes daquilo que seria ideal para garantir uma educação inclusiva e efetiva.

Com base nesses estudos e no arcabouço legal existente, este capítulo propõe investigar mais profundamente os fatores que influenciam a permanência — ou a evasão — de estudantes autistas nas universidades.

Políticas Educacionais Inclusivas no Brasil e inclusão dos estudantes autistas no Ensino Superior

A compreensão da deficiência no contexto educacional tem avançado para além do modelo clínico, tradicionalmente centrado em diagnósticos e limitações individuais, em direção a concepções que reconhecem a influência determinante das barreiras sociais, institucionais e culturais na participação dos sujeitos. Conforme discute Moraes (2019), a deficiência não pode ser entendida apenas como uma condição individual, mas como resultado da interação contínua entre o sujeito e os obstáculos presentes no meio em que vive.

Nesse cenário, a inclusão educacional no Brasil é respaldada por um amplo conjunto de legislações que asseguram às pessoas com deficiência o direito ao acesso, à permanência e à participação plena em todos os níveis de ensino. No âmbito específico do Transtorno do Espectro Autista, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista assegura o direito à Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades. Segundo Aguilar e Rauli (2020), trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por comprometimentos na interação social, repertório repetitivo de comportamentos, dificuldades de linguagem e insistência em rotinas pouco funcionais.

Dessa forma, essa variabilidade entre indivíduos evidencia que as necessidades educacionais de estudantes autistas não são homogêneas, exigindo atenção institucional contínua e práticas pedagógicas flexíveis. Assim, embora o país disponha de uma base jurídica sólida, a plena garantia dos direitos previstos depende diretamente da efetivação de políticas públicas e da formação continuada dos profissionais da educação.

A consolidação de uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios que extrapolam as políticas de acesso, revelando entraves estruturais e pedagógicos que comprometem diretamente a permanência dos estudantes com TEA. Nesse sentido, Ferrari (2016) enfatiza que a permanência acadêmica não depende somente da abertura formal das instituições, mas da capacidade de promover condições reais de participação.

A adoção de metodologias rígidas, avaliações pouco flexíveis e a carência de formação continuada reforçam um modelo pedagógico ainda ancorado na ideia de normalidade, que desconsidera os ritmos e as diferentes formas de aprender dos estudantes autistas.

Conforme destacam Aguilar e Rauli (2020) e Persegueiro (2024), a inclusão no Ensino Superior permanece, em grande parte, registrada em documentos e regulamentos, mas ainda distante das experiências concretas vividas nas salas de aula. De modo semelhante, Sanches e Freitas (2022) observaram que, apesar dos avanços no campo legal e discursivo, as práticas de ensino inclusivas ainda são incipientes.

Isso posto, esses estudantes enfrentam também desafios socioemocionais e comunicativos que contribuem para a sensação de isolamento e sofrimento psicológico.

Apesar das limitações apresentadas, há experiências positivas que evidenciam avanços concretos na inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior. Programas de apoio psicopedagógico, monitoria e ações de sensibilização apresentam resultados significativos na permanência destes estudantes.

Nesse contexto, o uso de linguagem objetiva, planejamento antecipado das atividades e previsibilidade das rotinas configuram medidas importantes para reduzir ansiedade e favorecer a participação. Precisamos pontuar que apenas garantir a formação continuada não é o suficiente, o trabalho colaborativo entre universidade e comunidade acadêmica mostram-se caminhos indispensáveis para a efetivação da inclusão.

A construção das relações sociais no ambiente universitário representa um dos maiores desafios para estudantes com TEA, influenciando diretamente seu sentimento de pertencimento e permanência no curso. Bosa (2002) ressalta que a interação social pode gerar sobrecarga sensorial, e comportamentos de retraimento devem ser compreendidos como estratégias de autorregulação emocional.

Nessa perspectiva, Camargo e Bosa (2009) afirmam que a convivência com colegas é essencial para o desenvolvimento acadêmico e socioemo-

cional, enquanto a relação com professores também se torna decisiva para a permanência acadêmica, pois a ausência de formação adequada pode gerar interpretações equivocadas do comportamento do estudante e aumentar o distanciamento pedagógico.

Dessa maneira, promover ambientes acessíveis, investir na formação docente e fortalecer mediações institucionais constitui caminho essencial para garantir não apenas o acesso, mas a permanência do estudante autista na universidade.

A análise da literatura evidencia uma contradição central nas políticas de inclusão: as leis brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), garantem o acesso formal das pessoas com deficiência e dos estudantes autistas ao Ensino Superior, mas não asseguram sua permanência efetiva. Como ressaltam Aguilar e Rauli (2020), a invisibilidade do estudante autista nas universidades revela a ausência de políticas estruturadas e de acompanhamento constante.

Dessa forma, a permanência dos estudantes autistas não deve ser compreendida como responsabilidade individual, mas como compromisso coletivo que envolve professores, gestores, técnicos e colegas. A inclusão requer ambientes acessíveis, acolhedores e flexíveis, que considerem as particularidades de cada estudante, pois, como afirmam Santos *et al.* (2020), a verdadeira inclusão ocorre quando a instituição se reorganiza para atender à diversidade.

Assim, a garantia de acesso, por si só, não assegura condições equitativas de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Portanto, para que as políticas públicas inclusivas realmente cumpram seu papel, é essencial que as universidades avancem na efetivação das leis e garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior brasileiro.

Percepção sobre alguns resultados: entre barreiras e possibilidades, a mediação inclusiva aos estudantes com deficiência no Ensino Superior

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior é um tema de crescente relevância no Brasil. Nesse contexto, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) emergem como instrumentos cruciais para a concretização dessas políticas, sendo responsáveis por garantir acesso, permanência e aprendizagem. Nesse sentido, nas instituições federais de Educação Superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da Educação Especial (Brasil, 2025).

Nesse contexto, faz-se necessário assinalar que o NAI atua como mediador e gestor, articulando ações inclusivas, promovendo acolhimento e implementando estratégias no cotidiano acadêmico. Sua atuação representa o elo entre a teoria da inclusão e sua materialização prática, especialmente por meio do trabalho dos mediadores inclusivos, que acompanham os estudantes e constroem, junto à equipe pedagógica e docentes, caminhos para permanência e sucesso acadêmico.

Minha trajetória como mediadora inclusiva no NAI teve início em abril de 2025, após aprovação em processo seletivo. Desde o primeiro contato, percebi que a função ultrapassa o papel de acompanhamento técnico, exigindo uma atuação profundamente humana, sensível e reflexiva. Os encontros formativos mensais promovidos pelo NAI têm se configurado como espaços de escuta e aprendizado coletivo, fortalecendo a compreensão sobre os desafios reais da inclusão na Educação Superior.

A importância dos serviços especializados é destacada por Sanches e Freitas (2022), que apontam seu papel fundamental para a permanência de graduandos com autismo. Como afirma um dos estudantes entrevistados: “A equipe que me acompanha na universidade tem uma grande importância, pois eles ajudam e apoiam os alunos na medida em que os deixam mais confortáveis” (Sanches; Freitas, 2022, p. 160).

Em um determinado curso da universidade acompanhei um estudante com Síndrome de Down (Estudante A) e outro com Transtorno do Espectro

Autista (Estudante B). Ambos demonstraram que a permanência na universidade envolve desafios sociais, emocionais, sensoriais e estruturais. O Estudante A apresentava dificuldades de leitura e interpretação, exigindo adaptações de linguagem e apoio visual. Já o Estudante B demonstrava grande capacidade analítica, mas enfrentava dificuldades relacionadas à comunicação e ao manejo emocional.

Durante o semestre, o Estudante B participava ativamente das aulas, estabelecendo conexões entre conteúdos e revelando pensamento analítico aprofundado. Entretanto, suas falas extensas eram interrompidas para manter o cronograma da aula, o que era interpretado como rejeição, gerando frustração. Essa situação evidencia a dificuldade institucional em compreender diferentes modos de comunicação e expressão intelectual. Muitas vezes, características típicas do TEA são vistas como inadequadas quando, na verdade, representam formas singulares de pensar e aprender.

Em sua análise, Moraes (2019) aponta que a evasão escolar de estudantes com deficiência está relacionada à ausência de acessibilidade atitudinal e à insuficiente capacitação docente, funcionando como “pedras no caminho” das trajetórias acadêmicas. Assim, a inclusão não se efetiva apenas por meios legais, mas exige mudanças nas práticas e concepções institucionais.

Aos olhos da literatura, Sanches e Freitas (2022) destacam que a mediação inclusiva se torna indispensável para favorecer o diálogo entre aluno e docente e contribuir para práticas pedagógicas mais empáticas e flexíveis. A capacitação docente é essencial, pois professores preparados tendem a combater barreiras linguísticas, atitudinais e metodológicas, ampliando as possibilidades de adaptação nas metodologias de ensino e avaliação.

Outro aspecto relevante foi a dimensão sensorial. O Estudante B apresentava hipersensibilidade a sons e precisava se ausentar para autorregulação emocional. A ausência de espaços institucionais adequados agravava crises de ansiedade e contribuía para o isolamento. No segundo semestre, o aumento da sobrecarga emocional levou à desistência de uma disciplina, evidenciando que a inclusão ainda depende mais do esforço individual do que de uma política institucional efetiva.

Essa experiência reforçou que a inclusão não se realiza apenas com normativas, mas com ações concretas de acolhimento, flexibilidade e respeito às singularidades. O NAI desempenha papel central na articulação de suporte técnico e pedagógico, criando pontes entre estudantes, docentes e gestão universitária. Contudo, não é capaz de, isoladamente, atender a todas as demandas da inclusão, sendo necessário o comprometimento de toda a comunidade acadêmica.

Conforme destaca Persegueiro (2024), a falta de preparo docente pode significar a diferença entre permanecer ou desistir da graduação, demonstrando que a inclusão depende de uma cultura institucional que compreenda as adaptações como direito, e não privilégio.

Portanto, o fortalecimento do NAI deve vir acompanhado de políticas institucionais amplas, formação continuada de professores e revisão das metodologias e relações interpessoais. A verdadeira inclusão só se concretiza quando a universidade reconhece a acessibilidade como compromisso coletivo e permanente.

Por fim, minha atuação como mediadora ampliou meu olhar sobre a importância da escuta ativa e da empatia. Estar próxima dos estudantes e atuar como ponte entre eles e a comunidade acadêmica reafirmou que a inclusão não se limita ao acesso, mas exige condições efetivas de permanência, pertencimento e aprendizagem. Ser professora inclusiva significa acreditar na potência da diversidade e trabalhar para que cada estudante encontre condições reais de aprender e se desenvolver.

Considerações finais

O presente estudo, intitulado *Políticas Educacionais Inclusivas e a Permanência de Estudantes Autistas no Ensino Superior: Desafios e Causas de Evasão*, buscou compreender, à luz da literatura científica e das legislações vigentes, os fatores que interferem na permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior brasileiro. Ao longo da análise, tornou-se evidente que, embora o acesso esteja formalmente garantido por marcos legais, a permanência ainda é limitada por

barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que configuram os principais motores da evasão.

A pesquisa bibliográfica demonstrou que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes autistas não se restringem a desafios pontuais, mas constituem experiências que fragilizam gradualmente sua trajetória, culminando no abandono acadêmico. Assim, a evasão não pode ser entendida como um ato isolado de desistência, mas como o desfecho previsível de um processo de exclusão silenciosa, no qual a universidade, em muitos casos, falha em promover condições reais de permanência.

Inicialmente, destaca-se a invisibilidade institucional. O desconhecimento sobre o TEA permeia tanto o corpo docente quanto a gestão universitária, resultando em ações desarticuladas e ausência de acompanhamento contínuo. Embora existam Núcleos de Acessibilidade, muitos funcionam com poucos recursos, inviabilizando atendimentos personalizados e produzindo no estudante um sentimento recorrente de desamparo, especialmente quando precisa lutar para garantir adaptações básicas.

Associada a essa fragilidade, emerge a barreira pedagógica. A formação universitária frequentemente negligencia as especificidades do TEA, resultando em metodologias rígidas e avaliações inflexíveis. O modelo expositivo acelerado dificulta o acompanhamento das aulas, gerando acúmulo de conteúdos não assimilados, baixo desempenho e repetência. Nesse cenário, a repetência não reflete a capacidade cognitiva do estudante, mas a inadequação metodológica, ampliando desgaste emocional, sensação de incapacidade e distanciamento do curso.

Somam-se ainda as barreiras atitudinais, caracterizadas por preconceito velado, falta de empatia e interpretações equivocadas sobre comportamentos típicos do TEA, produzindo ambiente hostil e esgotamento psicológico. Dessa forma, a evasão decorre da convergência de três dimensões centrais: desamparo institucional, rigidez pedagógica e discriminação atitudinal, que, articuladas, transformam o ambiente universitário em espaço de luta solitária.

Entretanto, o estudo aponta caminhos para transformar a evasão em permanência, como o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, a formação continuada de docentes, a flexibilização de metodologias e avaliações e ações permanentes de sensibilização institucional, entendidas como políticas estruturadas e institucionalizadas.

Conclui-se, portanto, que a evasão de estudantes autistas resulta de um processo de exclusão que a universidade tem o dever ético e legal de eliminar. Permanecer deve ser uma experiência de direito, acolhimento e desenvolvimento, garantindo que estudantes autistas encontrem na universidade um espaço de pertencimento, sucesso acadêmico e dignidade.

Referências

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26/e44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 23 mar. 2026.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 04 fev. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65–74, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008. Acesso em: 16 outubro. 2025.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 7, 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7–34.

MORAES, Nayane Cardoso De Souza. **Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: narrativas e desafios**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/items/7521c129-28b8-4b19-a959-c8a1cd139a88>. Acesso em: 26 out. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PERSEGUEIRO, Karoline Gessiane. **Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma análise a partir da perspectiva de professores, coordenadores e estudantes**. 2024. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d19f5d5d-1166-4126-a470-b4d3472675b5>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SANCHES, Poliana Fernandes Mesquita; FREITAS, Maria Clara de. Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 147–171, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29642>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SANTOS, Wellington Farias dos; SANTANA, Vinicius Santos; DIAS, Lucas de Souza Santos; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; PONDÊ, Milena Pereira. A inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. **Revista Entreldeias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51–66, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786>. Acesso em: 26 mar. 2026.

Este livro é composto por narrativas resultantes de um semestre repleto de afetividades, de leituras, de memórias, de enfrentamentos, de experiências estéticas, de autoconhecimento, de reflexões sobre a escola acolhedora e socialmente comprometida com a educação de todas as pessoas. Esses instantes foram oportunizados na realização da disciplina “A Formação do docente na perspectiva da educação especial inclusiva”, vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores”, que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí. Conscientes e sensibilizados a respeito da educação como um direito fundamental, encerramos os encontros compreendendo que toda criança possui características, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas e necessita de oportunidades para alcançar a aprendizagem desejada.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia