

## **Influências de ações docentes na trajetória de estudantes universitários com diferença funcional**

Influences of teaching actions on the trajetory of university students with functional difference

**Carina Aparecida do Vale**

Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil  
carinaavale@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4416-8799>

**Maria Nivalda de Carvalho-Freitas**

Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil  
nivalda@ufsj.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-7071-7179>

*Recebido em 10 de agosto de 2020*

*Aprovado em 7 de maio de 2021*

*Publicado em 30 de julho de 2022*

### **Resumo**

A presente pesquisa teve por objetivo identificar ações bem-sucedidas de professores que contribuíram para que pessoas com diferença funcional (deficiência) ingressassem no ensino superior. O estudo se propôs a investigar e compreender quais práticas pedagógicas e/ou atitudes de educadores foram determinantes para as pessoas com diferença funcional, tendo em vista a sua inclusão, aprendizagem e o desenvolvimento educacional do nível básico ao superior. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos com diferença funcional e seis professores, sendo os docentes indicados pelos sujeitos pertencentes ao grupo de diversidade funcional, considerados por ele como referência em inclusão. Para análise dos resultados utilizou-se a Análise de Conteúdo. As categorias de análise identificadas foram: Atitudes e Estratégias do Professor, Apoio Familiar e Atividades Extraclasse. Identificou-se que o relacionamento interpessoal professor-aluno possui

características específicas que favoreceram a inclusão. Há uma crença afetiva por parte do professor, direcionada ao educando, que se concretiza em ações que possibilitam a sua aprendizagem de forma significativa. A pesquisa indicou que a inclusão se constitui como um processo a ser construído na escola, sendo o aluno com diferença funcional um aliado para que o educador produza as estratégias. As ações identificadas na atuação do professor têm como foco a aprendizagem do estudante, refletindo de forma positiva nos seus resultados, e confirmando a crença afetiva por parte do professor, além de refletir na autopercepção da pessoa com diferença funcional. A presença da família e as atividades extraclasse foram variáveis que contribuíram para esse processo.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas inclusivas, crença afetiva, deficiência.

## ABSTRACT

This research aimed to identify successful actions by teachers that contributed to people with functional differences (disabilities) entering higher education. The study aimed to investigate and understand which pedagogical practices and / or attitudes of educators were decisive for people with functional differences, in view of their inclusion, learning and educational development from basic to higher levels. Semi-structured interviews were conducted with eight people with a functional difference and six teachers, the teachers being indicated by the subjects belonging to the functional diversity group, considered by him as a reference in inclusion. Content analysis was used to analyze the results. The analysis categories identified were: Teacher's Attitudes and Strategies, Family Support and Extra-Class activities. It was identified that the teacher-student interpersonal relationship has specific characteristics that favored inclusion. There is an affective belief on the part of the teacher, directed at the student, which is materialized in actions that enable their learning in a meaningful way. The research indicated that inclusion constitutes a process to be built at school, with the student with functional difference being an ally for the educator to produce the strategies. The actions identified in the teacher's performance are focused on student learning, reflecting positively on their results, and confirming the teacher's affective

belief, in addition to reflecting on the self-perception of the person with functional difference. The family presence and extra-class activities were variables that contributed to this process.

**Keywords:** inclusive pedagogical practices, affective belief, disability.

## Introdução

No Brasil, a proposta de educação para todos tem se ampliado através das políticas públicas que vêm sendo estabelecidas, buscando garantir a inclusão de pessoas com diferença funcional<sup>1</sup> no contexto educacional (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018). Essas políticas têm produzido mudanças nas possibilidades de ingresso de estudantes com diferença funcional tanto na educação básica, passando de 13% para 76% entre os anos de 1998 e 2012 (SECADI/SESu, 2013), quanto no ensino superior que teve um aumento de matrículas na ordem de 754%, a saber, no ano de 2003 foram registradas 5.078 matrículas (SECADI/SESu, 2013) e em 2017, 38.272 pessoas que se declararam com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ingressaram na graduação (INEP/MEC, 2019). Apesar do crescimento ser expressivo, essas pessoas matriculadas representam 0,3% das pessoas com diferença funcional do país, considerando o número de pessoas com deficiência revisado pelo IBGE (2018).

As pesquisas continuam indicando as dificuldades nas ações e práticas desenvolvidas para garantir a inclusão, reafirmando a necessidade de repensá-las por meio de intervenções efetivas (BORGES, SILVA E CARVALHO, 2018; CAPITÃO, 2010; OLIVA, 2016; SILVA, A. L. S, SILVA. A. C. S, FEITOSA E LIMA, 2018; PIRES, 2017; REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017). Também tem sido apontada a urgência de se promover adaptações em prol da acessibilidade, já que as pessoas com diferença funcional se encontram segregadas no meio escolar, devido às barreiras físicas e arquitetônicas (BISOL, VALENTINI, STANGHERLIN E BASSANI, 2018).

Conforme Silva (2018), os fatores relacionados ao acesso à educação nas universidades são determinados primeiramente pelo contexto escolar em que o sujeito esteve inserido durante a educação básica. Portanto, pode-se inferir que o número

ainda reduzido de pessoas com algum tipo de diferença funcional cursando o ensino superior se justifica pelas condições às quais esses sujeitos enfrentam durante a formação escolar. Por outro lado, as pesquisas têm sublinhado a premência em desenvolver estratégias que possam preparar ou subsidiar os educadores durante a sua formação para atuar com alunos que possuem algum tipo de diferença funcional (FERRARI E SEKKEL, 2007; BRIANT E OLIVER, 2012; TAVARES, SANTOS E FREITAS, 2016; OLIVA, 2016; CARVALHO E OLIVEIRA, 2019).

Embora as dificuldades na formação possam justificar as práticas docentes em relação à inclusão, tem sido identificado que as queixas por parte desses educadores funcionam também como um mecanismo de defesa frente à angústia gerada pelo novo e desconhecido (DIAS, ROSA E ANDRADE, 2015). Há uma demanda “insaciável” por soluções que resolvam os impasses que eles encontram frente ao trabalho com alunos com diferença funcional, a despeito da estratégia de se construir a inclusão juntamente com o aluno, ampliando as adaptações que podem ser eficazes, considerando a singularidade daquele sujeito (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017).

Com relação ao nível básico de ensino, as pesquisas indicam que cabe à escola o compromisso de contribuir para a socialização e humanização na formação dos sujeitos, de modo a ensinar-lhes a aprender por meio da convivência com os demais. É papel dessa instituição cooperar para que os indivíduos cresçam e sejam capazes de assumir postura construtiva e participativa na comunidade, garantindo o conhecimento de seu contexto sócio histórico e o seu contínuo desenvolvimento (VERDUM, 2013).

Por outro lado, o principal desafio colocado para as universidades consiste em capacitar os profissionais e educadores, de modo que estejam preparados com o intuito de atuar na educação dos indivíduos para além da transmissão de saberes. Sobretudo no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na adaptação de atividades, a fim de estabelecer novas atitudes e ações que valorizem a diversidade humana (GLAT E PLETSCH, 2010).

Do mesmo modo que as instituições de educação básica, as universidades brasileiras encontram-se diante da necessidade de desenvolver formas de garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, de maneira inclusiva,

envolvendo pessoas com diferenças sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e/ou motoras (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018), o que tem se configurado como um desafio para o ensino superior (FERNANDES, OLIVEIRA & ALMEIDA, 2016). Tal processo vem ocorrendo de maneira lenta e precária, podendo ser considerado similar ao percurso da inclusão no ensino básico (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018).

Esse conjunto de investigações relativas à inclusão nas escolas e nas universidades identifica as inúmeras dificuldades e necessidades tanto relacionadas ao ambiente educacional, quanto às questões de acessibilidade e às práticas escolares. Além disso, têm sido analisadas necessidades de mudança dessas práxis. No entanto, são escassos os estudos sobre experiências de inclusão escolar bem-sucedidas que tragam a possibilidade de parâmetros que sirvam de referência para outras ações.

Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a identificar ações bem-sucedidas de professores da educação básica que foram referência para alunos com diferença funcional, contribuindo para que eles ingressassem no Ensino Superior. Pretendeu-se, com esse estudo, identificar parâmetros que possam ser utilizados pelos profissionais que se veem despreparados para lidar com as demandas da inclusão, e contribuir para aprimorar a educação de alunos com diferença funcional.

## Referencial Teórico

Nesta sessão serão apresentadas discussões sobre a deficiência em perspectivas histórica e teórica, buscando mostrar os deslocamentos que foram sendo produzidos sobre o papel da pessoa com deficiência na sociedade (perspectiva histórica), além dos principais modelos teóricos existentes no campo e suas distinções nas formas como o conhecimento tem sido produzido na atualidade.

### **Do modelo médico/individual ao modelo da diversidade funcional**

O denominado Modelo Médico/Individual ou Biomédico foi desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir da Classificação Internacional de Doenças (CID), sendo elaborado um manual próprio para especificar as

consequências das doenças – “Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)” (FRANÇA, 2013). Por meio desses documentos, a OMS tem o papel de garantir a produção de um conhecimento que seja unificado e utilizado de forma consensual entre os profissionais de saúde (FARIAS E BUCHALLA, 2005).

O modelo biomédico caracteriza-se fundamentalmente pelo aspecto biológico, o foco consiste na patologia física e no sintoma, sendo este associado à origem da incapacidade. Tal condição é considerada como uma deficiência, efeito de uma doença, que acarreta consequências lógicas e naturais ao corpo e configura a limitação física, que necessita de tratamento ou intervenções, em prol de melhor funcionamento do corpo e visando diminuir os prejuízos sociais (FRANÇA, 2013).

Com a revisão da CIDID, o Modelo Médico foi criticado por sua abordagem definida estritamente como resultado de uma doença, além de justificar as desvantagens sociais pela própria “deficiência” ou pela situação de incapacidade (DINIZ, 2007). Para mais, tal concepção também desconsidera a influência de aspectos sociais e ambientais na condição da chamada “deficiência”, além de apresentar pouca relação entre as suas dimensões (FARIAS E BUCHALLA, 2005).

No ano de 2001, a OMS divulgou uma nova concepção para o sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, passando a considerar a atuação de fatores sociais e ambientais na situação de “incapacidade” (FARIAS E BUCHALLA, 2005). De acordo com a OMS (2003), a nova classificação para se pensar a “deficiência” pauta-se em uma avaliação biopsicossocial, que associa aspectos sociais e biológicos, compreendendo três dimensões: biomédica, a psicológica (em termos de dimensão individual) e a social. Entende-se que a incapacidade resulta da disfunção do corpo (orgânica ou estrutural), da limitação em termos de exercer atividades, da restrição com relação à participação no meio social, bem como de elementos ambientais que funcionam como facilitadores ou dificultadores frente ao desempenho do indivíduo. Nessa perspectiva, segundo documento da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entende-se por pessoas com deficiência “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais,

em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, ART. 1).

Contudo, a partir de uma perspectiva sociológica, denominada Modelo Social da deficiência, desenvolve-se uma discussão inovadora, na qual é possível compreender o conceito também em termos políticos. Tal modelo inicia-se na Inglaterra, a partir de movimentos sociais das pessoas com diferença funcional, visando promover a sua própria emancipação, analisando de forma crítica o lugar que lhe é atribuído dentro da sociedade (FRANÇA, 2013).

O Modelo Social surge da crítica em relação ao Modelo Médico, que coloca a deficiência como uma questão individual. Trata-se de um movimento de resistência frente ao reducionismo da deficiência em termos biológicos. Do ponto de vista do Modelo Social, tem-se como foco o modo como a sociedade se organiza, considerando as condições da pessoa com deficiência como uma questão pública, além de dispor de instrumentos analíticos e políticos que contribuem de forma mais significativa para o seu ativismo social (SANTOS, 2008).

O termo “deficiência”, utilizado nos modelos anteriores, ainda remete a ideia de uma abordagem construída baseada no padrão de normalidade socialmente imposto, responsabilizando o indivíduo por suas características físicas ou orgânicas. Com isso, os sujeitos denominados como pessoas com deficiência são ironicamente tidos como incapazes, justamente pela própria conjuntura limitante em que o meio social dispõe para eles, uma vez que a sociedade se mostra acessível apenas para aqueles que atendem aos seus moldes de regularidade (PEREIRA, 2009).

Partindo do pressuposto de que a linguagem mantém estreita relação com o modo como o pensamento se organiza, emerge a necessidade de se repensar as percepções adotadas para definir o que foi considerado geralmente por “deficiência” (PEREIRA, 2009). Em janeiro de 2005, o Fórum de Vida Independente, da Espanha, propôs uma nova concepção – *Modelo da Diversidade Funcional* (PALACIOS E ROMANACH, 2006). Tal modelo defende o fim da atribuição de expressões depreciativas, como deficiência, incapacidade, invalidez etc. A nova proposta consiste na terminologia “diversidade funcional” – nessa perspectiva, considera-se que a condição da deficiência nada mais é que uma “diferença funcional”, em outras

palavras, consiste na possibilidade de funcionar de modos diferentes (PEREIRA, 2009). Essa perspectiva tem na bioética sua referência de análise e considera que a diversidade funcional caracteriza o grupo de pessoas que apresenta formas de existência e de realização das atividades atípicas, sendo as diferenças funcionais físicas, auditivas, visuais e intelectuais formas possíveis de ir e vir, de escutar, de ver e de compreender o mundo, para além da corponormatividade imposta pela sociedade (PALACIOS & ROMANACH, 2006). É nessa perspectiva que a presente pesquisa se ancora.

## **Ação docente**

As práticas pedagógicas podem ser compreendidas por diferentes dimensões: professor, aluno, metodologia, avaliação, relações entre professor-aluno, percepção de educação e escola. Assim, caracterizam-se como um elemento do processo social, que se inscreve em uma ação social mais ampla, abarcando não apenas a esfera escolar, como também a trama das relações sociais na qual se determinam possíveis aprendizagens. Por meio dela são definidas as atividades cotidianas preparadas para o contexto escolar, seja com o objetivo de planejar a transformação ou mesmo com intuito de transferir o conteúdo (SOUZA, 2004).

Para Becker (1993), a estruturação do conhecimento se permeia pelas inter-relações entre organismo-meio ambiente, sujeito-objeto, indivíduo-sociedade. É por meio dessas construções que se estabelecem o discurso e a prática das escolas, visando um caráter democrático, e, se não consideradas, resultam em domínios baseados no autoritarismo e caráter ditatoriais. Destaca-se a necessidade de uma formação profissional entendendo que o exercício dessa profissão implica na possibilidade de transformar e ser transformado pelas circunstâncias no trabalho (VERDUM, 2013).

O saber pedagógico configura-se como uma base para a atividade docente, e ao mesmo tempo, um produto da mesma. Considerando que tal prática é construída dentro de uma instituição social, estruturada historicamente, e desenvolvida na rotina

dos indivíduos que dela fazem parte, pode-se inferir que a ação docente expressa uma prática social (CALDEIRA E ZAIDAN, 2013). Fernandes (1999, p.159) define prática pedagógica como:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

É importante sublinhar a diferença entre a atividade teórica e a prática. Por meio da atividade teórica tem-se as bases e o conhecimento necessários para modificar a realidade, definir os objetivos das mudanças pretendidas, contudo apenas no plano das ideias. É por meio da ação teórica que os docentes organizam as atividades práticas a serem realizadas. Mesmo que se identifiquem alterações nas concepções, conceitos ou representação, não há modificações na realidade (CALDEIRA E ZAIDAN, 2013).

Já no caso da práxis, o principal propósito se dá na transformação da realidade e do mundo, tanto natural, como humano. Na prática pedagógica incluem-se as atividades de natureza teórica e prática, sendo respectivamente a ideia e a ação, em prol das mudanças necessárias à realidade. O educador direciona as suas atividades por meio de suas experiências e aprendizagens, e ao mesmo tempo, lida com os desafios escolares, buscando desenvolver novos conhecimentos no exercício da profissão (CALDEIRA & ZAIDAN, 2013).

Perrenoud (1997) destaca três eixos a serem considerados para a ação e prática docente, são eles: I) a prática entre rotina e improvisação regulada, II) a transposição didática entre epistemologia e bricolagem, e III) o tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação. Para o autor, esses três eixos possibilitam romper com a percepção racionalista e simplista envolvida na prática docente: ação, saber e aluno. O primeiro eixo refere-se ao entendimento de que a formação dos educadores deve compreender que nem todas as questões relacionadas à atuação docente podem ser controladas e rotinizadas, sendo necessárias improvisações que contribuam para o alcance dos objetivos

estabelecidos, sendo esses objetivos as referências de análise da pertinência das ações. A transposição didática entre epistemologia e bricolagem analisa que as vivências didáticas se constituem como um saber regulamentado, indicando que não há uma cisão entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. E, por último, o terceiro eixo coloca que a partir da incorporação da diversidade dos sujeitos, e da presença do grupo como requisito para prática docente, tem-se um maior reconhecimento em relação à relevância da gestão das diferenças e dos coletivos durante a formação dos profissionais de educação. A prática docente não pode se resumir a simples modelos didáticos, ela implica também o *habitus* do professor, ou seja, tem como base o pensamento e a ação em que fundamentam até mesmo as menores soluções propostas nas atividades em sala de aula (PERRENOUD, 1997).

Para Caldeira e Zaidan (2013, p 23),

[...] a ação docente é uma prática que acontece no cotidiano da escola e o cotidiano só pode ser desvelado se analisado com a ajuda de aportes teóricos. Assim, podemos dizer que a ação docente precisa da reflexão (ou seja, do apoio da teoria) que, por sua vez, remete novamente à ação. Portanto, é na ação docente que está presente a unidade do pensar e do fazer, superando uma aparente ruptura. E é essa unidade que constitui o ponto de partida para a produção do conhecimento pedagógico.

Na maioria das vezes, o que se identifica na qualificação do professor consiste no ajustamento da teoria pedagógica à prática, por meio de modelos, que desconsideram a adequação do conhecimento à realidade. Por isso, a formação docente exige a reflexão, antes de mais nada, a respeito da prática profissional do educador, considerando-o como um sujeito deste contexto. A atividade do educador requer uma teoria que seja competente para anular a práxis reacionária por meio de propostas futuras (BECKER, 1993).

Nessa perspectiva, vale ressaltar a proeminência da pesquisa para a prática pedagógica, pois é através dela que os profissionais têm a possibilidade de suplantar a alienação e as relações de dominação com a cultura, política e o social. Para mais, ao se beneficiar da pesquisa na formação e na prática, os professores podem influenciar os discentes para uma atitude investigativa (SOUZA, 2004).

## Método

### Participantes

Com base no objetivo de identificar e analisar ações pedagógicas bem-sucedidas que favoreceram o ingresso de pessoas com diferença funcional no ensino superior, considerando a perspectiva dessas pessoas, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base nos seguintes critérios: possuir algum tipo de diferença funcional física e/ou sensorial desde a infância; estar cursando ou ter concluído algum curso em nível superior; ter concluído o ensino básico em cidades próximas, tendo em vista maior facilidade para se ter acesso a eles.

Para uma melhor abrangência e compreensão das práticas pedagógicas avaliadas pelas pessoas com diferença funcional como efetivamente inclusivas, a pesquisa contou com a participação dos professores que foram referência para esses sujeitos ingressarem na universidade. Para esses participantes o único critério adotado foi: ter sido indicado pelas pessoas com diferença funcional entrevistadas e considerado por estes como referência em inclusão.

Foram entrevistadas oito pessoas com algum tipo de diferença funcional, dentre elas: visual, auditiva e física. A faixa etária desses sujeitos era de 18 a 55 anos, sendo cinco homens e três mulheres. A formação escolar dos mesmos se deu predominantemente em escolas públicas comuns, desde o ensino fundamental até o médio, apenas dois deles optaram por realizar o ensino médio por meio de supletivo. Entre os indivíduos com diferença funcional entrevistados: três concluíram o ensino superior, um se encontra cursando o Doutorado, e cinco cursam a graduação. Em relação aos professores, participaram da pesquisa seis docentes, sendo cinco mulheres e um homem, com idade entre 35 e 63 anos. Ressalta-se que apenas uma docente relatou ter frequentado curso voltado para a inclusão, e apenas uma possui pós-graduação na área. Todos participantes foram identificados por nomes fictícios para garantir o anonimato dos relatos dos mesmos.

## Procedimento de coleta de dados

Inicialmente foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com pessoas com diferença funcional. O objetivo consistiu em verificar entre os alunos com diferença funcional, professores considerados referência no que concerne à prática de educação inclusiva. Pretendeu-se analisar como esses alunos percebem que esses professores contribuíram para sua inclusão e seu ingresso no Ensino Superior. Posteriormente, os professores indicados por elas foram também convidados para darem seu depoimento, tendo como objetivo conhecer e analisar a prática desenvolvida por eles.

A escolha do modelo de entrevista para este estudo se justifica por possibilitar que o sujeito discorra sobre o tema com autonomia sem diferir do tema proposto (MINAYO, 2002). No caso da entrevista semiestruturada, foram definidos tópicos amplos a serem abordados com o sujeito, apenas como pontos norteadores da entrevista para o objetivo do estudo (Gaskell, 2002). Sendo assim, a entrevista foi composta por um número reduzido de questões mais abrangentes, de forma que os entrevistados pudessem explorar suas ideias sobre o tema. Por exemplo: “Durante sua trajetória, você identifica algum professor que contribuiu para sua inclusão (para sua aprendizagem, para que se sentisse mais incluído?)”; “quais estratégias esse professor utilizou que fizeram a diferença para você? Dê exemplos”. No caso da entrevista com os professores, foram utilizados os mesmos padrões, sendo utilizadas perguntas mais amplas, tais como: “quais ações você teve e que foram mais diferenciadas para o aluno?” “Quais práticas favoreceram esse desenvolvimento dele até para o Ensino Superior?” As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise dos dados, apenas um dos sujeitos participantes não consentiu com a gravação. Nesse caso foram feitas anotações dos relatos dados pelo mesmo.

## **Procedimentos de análise de dados**

Para a análise das entrevistas foi adotada a Análise do conteúdo temática como método de análise dos dados obtidos, tendo sido desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). As categorias identificadas foram: atitudes e estratégias do professor, apoio familiar e atividades extraclasse

## **Considerações éticas**

Foi assegurado o caráter voluntário da participação dos sujeitos, por meio do consentimento livre e esclarecido, como definido pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Instituição sob o número CAAE 94280318.5.0000.5151. Além disso, foi garantido o anonimato dos sujeitos.

## **Análise e discussão dos dados**

### **Atitudes e estratégias do professor**

A primeira categoria, atitudes e estratégias do professor, foi construída tendo como base os principais elementos identificados na relação aluno-professor. Analisando as entrevistas dos alunos sobre os professores que foram referência para eles, tendo contribuído, direta ou indiretamente, para ingressarem na universidade, foi possível identificar quatro características distintas e interdependentes, são elas: o contato/crença afetiva; inclusão como processo a ser construído; o foco na aprendizagem; e o resultado/interesse do aluno (Figura 1). Essas quatro características produziram um círculo virtuoso que juntamente com o apoio da família e as atividades extraclasse contribuíram para que as pessoas com diferença funcional chegassem à universidade.

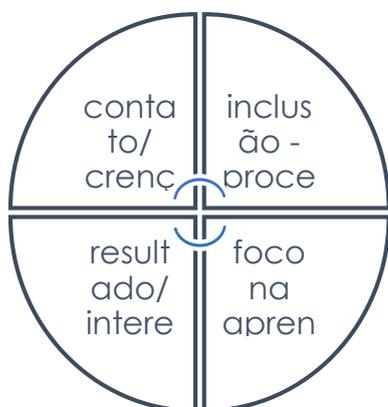


Figura 1: Aspectos da atitude e estratégias do professor que contribuíram para a chegada à universidade de pessoas com diferença funcional.

### Contato / crença afetiva

Esta característica foi definida baseada na perspectiva de alunos e professores a respeito de como se deu a relação entre ambos. Identificou-se que o relacionamento interpessoal otimizou o trabalho no âmbito da educação e da inclusão das pessoas com diferença funcional e teve características específicas que favoreceram o processo de aprendizado. Foi denominada como crença afetiva, pois o contato envolveu uma associação pouco usual em relação à “deficiência”, isto é, tanto alunos como professores relatam que a deficiência foi efetivamente considerada como uma diferença funcional, tendo sido investidas ações em favor da aprendizagem. Além disso, houve um conjunto de ações de apoio e suporte afetivo para que os alunos pudessem realizar as atividades e se desenvolverem. A crença se concretizava na atitude favorável à aprendizagem do aluno, pelo olhar voltado para as possibilidades e competências desses sujeitos; afetiva – pelo sentimento de amizade e pelo carinho manifestado por eles, desdobrando-se na busca por estratégias e adaptações que garantissem de forma efetiva o aprender. Exemplo:

“[...] primeiro contato que eu tenho com o aluno é na afetividade, trazer ele para o meu lado, tentar fazer com amor aquilo que ele acha que não vai conseguir, aí a gente já quebra aquela barreira [...] a gente olhar para ela de igual, e falar para ela que ela é capaz [...] o lado humano, você olhar para o

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452429>

seu aluno como um igual a você né, trazer ele para o seu lado, ser afetivo, isso contribui muito com a aprendizagem do aluno, talvez seja esse um dos grandes fatores de eu ter marcado a vida da Alice [...], essa proximidade, essa afetividade com ela (Daniela).

A maneira como cada educador lidou com a pessoa com diferença funcional foi um dos aspectos fundamentais para os sujeitos entrevistados. Ao falar sobre a vivência com os docentes que foram considerados referência, as pessoas com diferença funcional avaliaram, antes de mais nada, a atitude positiva desses profissionais. Por atitude positiva denomina-se a identificação de que o professor era receptivo e favorável à inclusão. O sentir-se incluído se estabelece nesse relacionamento interpessoal, tendo como base a atuação do professor pautada no acolhimento, no interesse pela aprendizagem do aluno, no apoio e incentivo oferecidos. Como exemplo:

[...] Incentivo. Eu sempre elevava a autoestima dele, você consegue, você é capaz, entendeu? E ele tem essa força interna potencializada de que ele enfrenta os desafios e além dos desafios normais que todo ser humano enfrenta, ele ainda tem o desafio da deficiência visual [...] (Cristina).

Esses resultados corroboram com a análise de Carvalho e Oliveira (2019) acerca da definição de afetividade como um elemento primordial no processo de inclusão. O afeto não se restringe em condutas de carinho físico, concretiza-se também na elaboração e na projeção de ações que visam o desenvolvimento cognitivo, de forma a capacitar o sujeito para que ele seja autônomo, responsável e crítico. Ademais, a afetividade se revela ainda em condutas de interesse e motivação (CARVALHO E OLIVEIRA, 2019).

A análise do relacionamento interpessoal professor-aluno expressa também os elementos de pertença e autenticidade considerados por Jansen, Otten, Zee e Jans (2014) como condições para que a inclusão se estabeleça. Verifica-se que o acolhimento dos professores desperta nos alunos o sentimento de pertença ao meio escolar, além de contribuir para minimizar esforços individuais desses sujeitos para se encaixar ao meio. Já a autenticidade se dá por meio do interesse dos professores em garantir a aprendizagem dos alunos, considerando suas diferenças e impulsionando o crescimento deles. Essas ações, além de exercer uma função de apoio, refletem no próprio autorreconhecimento desses alunos acerca de suas

capacidades, fazendo com que se sintam estimados e valorizados independente de suas diferenças. Como exemplo, abaixo o relato de uma aluna com diferença funcional auditiva ao concluir atividades adaptadas desenvolvidas por sua professora:

[...] eu comecei a escrever, e comecei escrever, escrever, escrever, escrevi tudo, eu vi que eu tinha capacidade, e mesmo sem ajuda da minha mãe, eu fiquei muito feliz por ver que eu sabia escrever, e fui fazendo até acabar tudo, até terminar tudo que ela deu, então esse momento me marcou, porque eu consegui entender, eu consegui entender o que ela estava falando, eu consegui responder o que ela tinha me passado, então aquilo ali para mim foi uma interação, então realmente, esse foi um momento dessa professora que me marcou (Bruna)

Identifica-se que há uma ressignificação expressiva das possibilidades da pessoa com diferença funcional no campo da educação por meio desse vínculo estabelecido com o professor. A avaliação do contato entre ambos demonstra que há uma crença afetiva por parte do docente direcionada ao aluno com diferença funcional que é determinante para que esses sujeitos se sintam bem na escola, incluídos e se reconheçam como pessoas capazes de aprender, estudar e ingressar em um curso superior. Os professores relatam um sentimento de admiração pelas potencialidades verificadas nesses alunos desde os primeiros contatos:

Olha, quando eu recebi, eu assim, sem experiência nenhuma, nunca tinha tido um aluno com deficiência visual, eu considero bem difícil, mas ... ele foi assim, logo eu fui percebendo a facilidade que ele tinha, uma memória muito boa e inteligente, então, assim, ele aprendia rápido (Joice);

Do ponto de vista das pessoas com diferença funcional, a atitude do educador é mencionada como “tratamento de igualdade”. Ao serem acolhidas, respeitadas e estimadas por suas qualidades, as pessoas com diferença funcional demonstram sentirem-se a par dos demais, já que na maioria das vezes esses sujeitos são vistos negativamente como “diferentes”. Os alunos falam também sobre a cobrança das responsabilidades de forma igualitária, não tendo nenhum benefício concedido em virtude de sua diferença funcional, apenas as adaptações.

Tal percepção por parte dos professores em relação aos seus alunos pode ser identificada em suas próprias práticas. Monteiro e Manzini (2008) defendem que as ações do sujeito têm como base a sua visão sobre o outro/mundo. Portanto, as

atitudes dos professores demonstram o quanto os preceitos que permeiam a inclusão são internalizados entre esses sujeitos, se concretizando em ações inclusivas para os alunos que ultrapassam o discurso favorável à inclusão. Como exemplo:

[...] um afeto muito grande que eu senti por ele e eu acreditei que ele poderia, que ele tinha realmente todo potencial e eu apostei, foi tipo assim, vou apostar nele que vai dar certo, eu não fiz pensando no futuro sabe, eu fiz pensando no momento, em fazer ele se sentir bem, e se sentir importante, em acreditar que ele era capaz tanto quanto os outros (Laura).

O aluno da professora mencionada acima também relata:

Ah, me deram força para eu estar aí, muita força, porque precisa, porque é difícil demais. Motivação, falava para eu não parar de fazer, porque eu era capaz, apesar de eu achar, eu sempre fui um menino de baixa autoestima, acho que depois que eu te contei isso você sabe o porquê, eu não preciso nem de falar porquê, eu sempre fui e sempre sou um menino de baixa autoestima, porque ninguém gosta de depender de ninguém. E mais, as pessoas me ajudavam, falavam “Vai lá, você é capaz, vai que dá certo” e eu estou aqui hoje, graças a Deus (Rafael).

O relato acima ratifica a importância dessa postura da professora, uma vez que esses alunos lidam diariamente com os reflexos negativos dos contextos de exclusão - *eu sempre fui e sempre sou um menino de baixa autoestima, porque ninguém gosta de depender de ninguém* – essa fala refere-se às características do ambiente educacional. No início das entrevistas, as pessoas com diferença funcional falaram a respeito das dificuldades em relação ao cenário das escolas, demonstrando que o aspecto negativo e as situações de exclusão foram impregnantes em suas histórias, resultando na insegurança ou mesmo na baixa autoestima relatada pelos próprios alunos. Carvalho e Oliveira (2019) observam que nesses casos a afetividade se mostra primordial, pois lidamos com sujeitos que na maior parte do tempo se viram em situações de desvantagens em relação aos demais, ou se perceberam inaptos para exercer alguma atividade em função da diferença funcional.

Conforme Carvalho e Oliveira (2019), ao modificar o espaço por meio do acolhimento e das estratégias positivas, tem-se a possibilidade de gerar novas aprendizagens, e promover o sentimento de pertença das pessoas com diferença funcional em relação ao meio social. Portanto, por meio da crença afetiva, percebe-se que há também uma mudança eficaz no ambiente escolar.

Conclui-se que, embora as ações dos professores estivessem voltadas para o momento presente em que atuaram com seus alunos, a crença afetiva direcionada a eles contribuiu em seu conjunto para que as pessoas com diferença funcional desta pesquisa ingressassem no ensino superior.

## **Inclusão como processo em construção**

A inclusão como um processo em construção configura-se também como uma estratégia eficaz observada nos casos investigados. Percebe-se que, ao lidar com a experiência nova de incluir o aluno com diferença funcional, os professores buscaram juntamente com esses sujeitos os recursos necessários para adaptar as atividades didáticas. Considerando que cada aluno necessita de adaptações específicas, o processo de construir tais caminhos juntamente com esses sujeitos se enriquece, pois contribui para atender de forma mais eficaz às suas demandas.

Portanto, compreender a inclusão como um projeto sempre em formação é importante para que o professor tenha uma maior aproximação e conhecimento do aluno. Por mais que o professor se esforce para buscar metodologias e recursos para adaptação das aulas, é imprescindível que seja capaz de investigar juntamente ao aluno as suas reais necessidades e preferências. Alguns relatos:

[...] a maioria dos professores eles trabalham muito com a teoria na área da inclusão e não com a prática, 100% dos professores partem dessa perspectiva” (Lucas);

E a gente começou junto, ela também não sabia nenhum tipo de recurso e a gente começou junto a correr atrás. Ela começou a pesquisar, começou a entrar em contato com instituições que tinham recurso pra pessoas com deficiência. E aí ela descobriu o Braille através do Instituto Benjamin Constant que é do Rio de Janeiro e da Instituição Fundação Dorina Nowill que é de São Paulo. Aí ela começou a buscar materiais, eles começaram a mandar materiais pra ela e aí a gente começou a aprender junto. Porque ela não sabia, mas ela tinha uma apostila que ia indicando pra ela como ela deveria fazer [...] (Pedro)

Ainda que a especialização e a formação continuada possam subsidiar aprimorando as ações pedagógicas em relação à inclusão, o empenho individual observado por parte desses professores também concretiza um conhecimento que se

mostra válido. As possibilidades que foram construídas pelos professores entrevistados, demonstram que, para além da literatura disponível em relação à inclusão, o professor tem como alternativa a aproximação ao aluno com diferença funcional para se pensar nos métodos a serem desenvolvidos conforme as expectativas daquele aluno.

Esses resultados corroboram com Dias, Rosa e Andrade (2015), indicando que as ações docentes podem ser desenvolvidas de forma particular, sem que esses profissionais fiquem em função da atuação da escola ou mesmo da participação em cursos. Para esses autores, o saber pedagógico é construído independente de uma especialização formal.

Os dados produzidos constataam que os professores devem atuar considerando os alunos como produtores de conhecimento, já que cada diferença funcional possui características específicas, e as estratégias voltadas para o ensino desses educandos se diferem por suas peculiaridades. Portanto, ratifica-se a importância de se pensar em práticas pedagógicas que estejam pautadas na influência mútua entre professor-aluno, o docente não só irá transmitir o seu saber, mas também aprender com esse aluno formas de ensiná-lo (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017). Venâncio, Faria e Camargo (2019), corroboram em seus estudos sobre a relevância do conhecimento a ser produzido na relação entre o aluno e professor, bem como das estratégias que podem ser criadas por meio dessa interação a favor da inclusão.

Para mais, esses resultados ratificam a ideia de Vasconcelos (2020) sobre o tema. O autor defende que criar um espaço de diálogo nas escolas é um dos requisitos basilares que permitem a concretização da inclusão. Além disso, para o autor, o encontro com as diferentes subjetividades, possibilitado por meio da convivência com a diversidade, faz com que o respeito seja estimulado, possibilita o crescimento individual e abre espaço para relações de caráter humanizado que potencializam a inclusão (VASCONCELOS, 2020).

## Foco na aprendizagem

Todo o percurso descrito até o presente momento consiste no caminho percorrido pelos professores para concretizar o conhecimento e elaboração do conteúdo ministrado para o seu aluno. Destaca-se o comprometimento e a preocupação por parte desses profissionais em elaborar estratégias e práticas que possibilitem a aprendizagem. Nota-se que os docentes priorizam o conteúdo a ser ministrado e se dedicam em criar maneiras de garantir que os alunos tenham acesso a esse conteúdo independentemente de suas diferenças individuais. Para isso, os professores relatam buscar e elaborar, pelos seus próprios meios, os materiais adaptados. Exemplo:

[...] tinha que ser diferencial ... geometria, por exemplo, eu passava tudo com palito de picolé, a gente colava no papel, para ele passar o dedo, para ele ver o formato (Joice)

Portanto, a partir de todas essas intervenções, os alunos com diferença funcional tiveram a possibilidade de aprender e demonstrar o seu desempenho. Os professores se mostraram incentivados com os **resultados/interesse** alcançados, buscando cada vez mais investir no desenvolvimento desses alunos. Pode-se inferir que se trata de um ciclo que se retroalimenta, pois ao passo que o professor se dedica a intervir na aprendizagem do aluno, o aluno traz resultados positivos, e por meio desses efeitos positivos, os professores se propõem a buscar mais resultados com seus alunos. Como exemplo:

[...] Talvez por essa disponibilidade de estar buscando material, porque infelizmente, infelizmente o professor ele tem que estar... se essa maneira que é comum para todos, o jeito de ensinar não está trazendo resultados, você tem que buscar um outro, e para ele eu precisava mesmo buscar um caminho de material concreto, de alguma coisa da leitura dele, pois ele sabia ler em Braille né, então assim, o que só a leitura não fazia ele compreender, eu precisava sempre buscar alguma coisa para ele poder estar desenvolvendo (Joice)

Tais resultados corroboram com Andrade e Freitas (2016) em relação à possibilidade de se efetivar o conhecimento para alunos que possuem algum tipo de diferença funcional por meio da compreensão da diversidade em termos socioculturais. O entendimento da diferença funcional pelo aspecto essencialmente

biológico contribui para limitar as práticas docentes no ensino e minimiza as chances de aprendizado do aluno com diferença funcional.

Para Laplane e Batista (2008), há três dimensões sociais que possibilitam a mediação do professor com os recursos a serem inseridos no contexto da sala de aula: o foco na aprendizagem, a remoção de barreiras e a construção de estratégias que visem à cooperação. Os autores defendem que, para que o ensino se materialize, o professor necessita ter uma postura atenta, informada e dinâmica, de modo que seja possível verificar as demandas dos seus alunos.

Pode-se considerar que a intervenção dos professores comprometida com a aprendizagem dos alunos com diferença funcional demonstra de forma concreta a objetivação dos preceitos defendidos por Freire (2008) em relação à inclusão. Percebe-se nas atitudes desses profissionais ações que visem à implementação do direito de todos se desenvolverem por meio do acesso à educação de qualidade, levando em conta às peculiaridades de cada sujeito.

Nesse sentido, conclui-se que todas as ações desenvolvidas pelos professores entrevistados indicam que esses profissionais têm um olhar voltado para a educação e para a inclusão pautada em ideias de igualdade. Para esses docentes, o espaço escolar deve se configurar de forma qualificada e comprometida, tanto com a socialização, como com a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com diferença funcional. Esses dados corroboram com Pletsch (2014), indicando que as concepções docentes refletem nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do aluno.

### **Apoio Familiar**

A categoria de análise apoio familiar considerou a ênfase dada pelos professores e alunos acerca do papel da família no processo de inclusão da pessoa com diferença funcional. O relato dos professores entrevistados evidenciou que a presença da família foi um dos fatores que cooperaram para a inclusão dos alunos com diferença funcional na escola e no ensino superior. Os docentes percebem a participação dos pais na rotina escolar dos alunos: auxiliando no transporte, nas atividades diárias e mantendo o diálogo com os profissionais de educação, o que

contribuiu para a manutenção e otimização das intervenções realizadas. Inclusive, percebe-se que a atitude dos pais com os filhos se aproxima muito da postura adotada pelos professores, pautada no apoio e incentivo. Em alguns casos, há também a cobrança dos pais para com as pessoas com diferença funcional, fazendo com que esses sujeitos se vissem diante do compromisso e da necessidade de manter a disciplina nas atividades da escola. A assertividade da família, nesses casos, se mostra decisiva também para o desenvolvimento dos alunos. Esses resultados corroboram com a pesquisa sobre educação inclusiva, indicando a importância do apoio da família nesse processo (Aguiar & Duarte, 2005).

### **Atividade extraclasse**

As atividades extraclasse consistem nos trabalhos exercidos com os alunos para além das aulas regulares. Esta categoria foi definida considerando a importância que os alunos deram em seus relatos sobre as atividades complementares realizadas fora da sala de aula, o que reflete tanto na aprendizagem, como na percepção de inclusão desses sujeitos. Em alguns casos, os professores marcavam horários extras para acompanhar os alunos, em função do comprometimento de atender esses alunos nas salas regulares. Em outros casos, os professores indicados para participar da pesquisa foram os próprios professores com os quais esses alunos já exerciam o reforço escolar, ou curso pré-vestibular. Portanto, deve-se considerar que, para além das práticas adotadas na sala regular, os alunos tiveram, por vezes, a oportunidade de ter o atendimento individual com esses professores.

Esses resultados ratificam a ideia proposta por Sotero, Cunha e Garcia (2019) no que concerne ao atendimento educacional especializado, indicando que a inserção da pessoa com diferença funcional nas escolas não anula as contribuições do atendimento individual e especializado; do mesmo modo, as atividades desenvolvidas individualmente não suprem o papel da escola.

## Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar práticas bem-sucedidas de professores que contribuíram de certo modo para que pessoas com diferença funcional chegassem até a Universidade. Os resultados indicaram fatores que foram determinantes para as pessoas com diferença funcional em relação à trajetória no âmbito da educação. As vivências relatadas pelos participantes revelaram que as memórias em relação ao ensino básico foram marcadas essencialmente por experiências negativas advindas da exclusão presente no ambiente escolar. Diversos relatos lembraram situações de preconceito, estigma, *bullying* e exclusão, ocasionando, por vezes, o desinteresse escolar, impossibilidade de aprendizagem, baixa autoestima e o sentimento de não pertencimento.

Em relação às atitudes e estratégias do professor, foram verificadas quatro características interdependentes essenciais para as pessoas com diferença funcional: contato/crença afetiva, inclusão como processo a ser construído, o foco na aprendizagem, e o resultado/interesse do aluno. O contato/crença afetiva refere-se ao relacionamento interpessoal professor-aluno, representado essencialmente por uma atitude favorável do professor em relação à inclusão da pessoa com diferença funcional. Trata-se do acolhimento humano e afetivo que os participantes relataram receber dos professores. Pode-se perceber que a crença afetiva se concretiza não apenas em ações relacionadas ao afeto, mas também na ressignificação das possibilidades da pessoa com diferença funcional, uma vez que esses docentes demonstram um olhar voltado para as potencialidades do aluno, e por meio dessa percepção, encontram meios para adaptar as atividades e efetivar a aprendizagem do aluno.

A segunda característica identificada configurou-se como uma alternativa para que o professor pudesse desenvolver estratégias para a inclusão juntamente com o aluno – inclusão como processo em construção. As ações desenvolvidas em prol da acessibilidade do aluno em termos de adaptação das atividades se mostraram mais eficazes, já que considerava as singularidades explicitadas pela própria pessoa com diferença funcional. Essa característica foi avaliada também pela forma como os

docentes se mostraram próximos dos alunos, ampliando as chances daquele professor ter um maior conhecimento sobre seu aluno, suas demandas ou particularidades.

O foco na aprendizagem consistiu no principal objetivo dos professores, demonstrando que tanto a crença afetiva, como a inclusão como processo a ser construído, tinham em comum a finalidade de garantir a aprendizagem do aluno. Com isso, as práticas identificadas nesta pesquisa possibilitaram a inclusão não apenas na socialização da pessoa com diferença funcional, mas implicaram na busca de metodologias, materiais e adaptações para que esses sujeitos tivessem as condições necessárias para aprenderem e desenvolverem o potencial cognitivo.

As práticas mencionadas culminaram nas respostas positivas dos alunos, que tiveram a possibilidade de demonstrar a sua capacidade de aprender e se desenvolver quando são dadas as condições necessárias para tal – resposta/interesse do aluno. Tal categoria foi considerada como um dos aspectos desse processo, pois ao verificar os resultados apresentados pelos alunos, os professores puderam legitimar de modo positivo os métodos desenvolvidos até então. Portanto, o investimento por parte do docente resultou na percepção de inclusão e no desenvolvimento do aluno com diferença funcional, que por sua vez, retroalimentou os investimentos por parte do professor, configurando-se como um círculo hermenêutico.

Deve-se considerar que, tanto os professores como as pessoas com diferença funcional, destacaram a realização de atividades extraclasse como fundamental para a aprendizagem. Além disso, a presença da família na escola e na vida das pessoas com diferença funcional se mostrou essencial para que esses sujeitos contornassem as dificuldades verificadas no ensino básico e prosseguissem na educação até o ingresso no ensino superior.

Conclui-se que as ações e atitudes docentes verificadas contribuíram para que as pessoas com diferença funcional ingressassem no ensino superior. Embora tais práticas tenham sido elaboradas tendo como foco o momento presente, a longo prazo, elas se mostram diferenciais na experiência dos alunos, refletindo de forma positiva na sua autopercepção e ressignificando suas potencialidades. Não foram identificadas distinções em relação ao tipo de diferença funcional e a intervenção realizada pelo

professor. Todas as atuações partiram de uma mesma perspectiva, sendo individualizadas apenas as adaptações ou materiais utilizados pelos professores.

A presente pesquisa abre possibilidades para novas investigações, principalmente, em relação aos possíveis determinantes da crença afetiva dos professores, isto é, rever aspectos que contribuem para que alguns professores invistam na aprendizagem dos alunos com diferença funcional e os diferencia daqueles que não o fazem ou que investem apenas na socialização desses alunos. Também é importante sublinhar os limites da presente investigação, principalmente em relação ao número de participantes. Outras pesquisas deverão ser realizadas para ratificar ou retificar as categorias identificadas na presente investigação.

## Referências

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 22, n. 4, p. 1163-1176, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BECKER, Fernando. Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*, v. 12, n. 58, 2008.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiências físicas: uma revisão de literatura. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 23, n. 3, p. 601-619, 2018.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos; SILVA, Silvana Maria Moura; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n. 2, p. 264-287, 2018.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452429>

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, v. 10, n. 14, 2013.

CAPITÃO, Paulo Alexandre Cerveira da Silva. **Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular**. 2010. Tese de Doutorado.

CARVALHO, E. G. A. e OLIVEIRA, F. M. A afetividade como alicerce no processo de inclusão. URL: [www.italo.com.br/portal/cepep/revista\\_eletronica.html](http://www.italo.com.br/portal/cepep/revista_eletronica.html). São Paulo SP, v.9, n.1, p. 87-115, jan/2019.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 483-492, 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. (1999) (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. In: Veiga, Ilma Passos. *À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?* p.145-165. Alencastro Campinas: Papyrus.

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

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

FREIRE, S. *Um olhar sobre a inclusão*. **Revista da Educação**, 16(1), 5-20. (2008).

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior (INEP). Ministério da Educação. *Resumo*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452429>

*Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Recuperado em 13 de abril de 2020, de [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796)

JANSEN, Wiebren S. et al. Inclusion: Conceptualization and measurement. **European journal of social psychology**, v. 44, n. 4, p. 370-385, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

LIMA, Roberta Gomes et al. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES. **CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 16, n. 2, p. 176-187, 2018.

MINAYO, Maria C. Pesquisa social: teoria e método. **Ciência, Técnica**, 2002.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, Javier. El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. **Diversitas**, 2006.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, n. 3, p. 715-728, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. 1997.

PIRES, Edna Misseno. A inclusão/exclusão de alunos com deficiências: a reprodução de uma cultura. **Revista Científica de Educação**, v. 2, n. 2, p. 30-41, 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452429>

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, janeiro de 2018. Disponível em: 22(spe), 127-134.

REDIG, Annie Gomes; CARVALHO, Cristina Angélica Aquino Mascaro; SILVA, Flávia Barbosa Dutra. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO [SECADI] & SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR [SESU] (2013). *Documento orientador: Programa Incluir, Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, Ministério da Educação.

SILVA, Jackeline Susann Souza. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMO ESSAS POLÍTICAS SÃO IMPLEMENTADAS AO MESMO TEMPO? **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 237-250, 2019.

SOUZA, Maria Antônia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 74-1-22, 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452429>

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 60-1-23, 2020.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Na presente pesquisa será utilizada a terminologia de diferença funcional para se referir às pessoas com deficiência; e diversidade funcional para se referir à categorização do grupo de diversidade ao qual pertence essas pessoas. Essa escolha se ancora nas discussões do Modelo da Diversidade Funcional (Palacios & Romañach, 2006) que tem por premissa as concepções da bioética e a compreensão que é possível ser e estar no mundo de formas as mais diversas, sem que seja considerado um déficit em relação aos padrões de corponormatividade.

Nossos agradecimentos ao CNPq e à CAPES pelo apoio ao financiamento da presente pesquisa.