

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE**

ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma autoetnografia**

Juazeiro do Norte/CE  
2025

ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma autoetnografia**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em  
Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão  
Sampaio como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestrado Profissional em Ensino em Saúde.  
Orientador: Prof(a). Dr. José Eduardo de Carvalho Lima

Juazeiro do Norte/CE  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
UNILEÃO - Centro Universitário  
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA  
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C165c Calou, Alyne Andrelyna Lima Rocha

Experiência docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: uma autoetnografia. / Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou - Juazeiro do Norte, 2025.  
118 f. : il. color.

Orientação: Prof. Dr. José Eduardo de Carvalho Lima

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2025.

1. Pessoa com deficiência. 2. Ensino superior. 3. Inclusão educacional. I. , José Eduardo de Carvalho Lima, Orient. II. Título.

---

CDD 610.7

ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma autoetnografia**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof(a). Dr. José Eduardo de Carvalho Lima  
Orientador (a)

Prof(a). Dra. Amélia Coelho Rodrigues Maciel  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof(a). Dra. Marlene Menezes de Souza Teixeira  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado  
para obtenção do título de mestre em Ensino em Saúde.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof(a). Dr. José Eduardo Carvalho Lima

Juazeiro do Norte/CE, 2025.

Este trabalho é dedicado às pessoas com deficiência ou transtorno de neurodesenvolvimento, aqui representadas pela minha filha, Maria Luiza, e sobrinho, Lucas Rocha Andrade, grandes amores da minha vida. Também aos que não as enxergam, pois lhes faltam olhos no coração, para perceberem a beleza de existências tão singulares.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa representa a luta pela representatividade e a busca pela visibilidade social para aqueles que vivem, muitas vezes, invisíveis. E é a eles a quem desejo direcionar o meu primeiro agradecimento, por me ensinarem a me entender, a partir de suas vidas, e me tornar mais humana e com um olhar mais inclusivo; a aprender o que é amar sem olhar corpos, sem procurar perfeição, mas simplesmente uma alma, um ser, uma vida que nos ensina sobre a vida; por me ensinar o que é superação, luta e o valor da vitória diária.

Agradecer àqueles que me precederam nesta luta, pelas pesquisas já realizadas, pelas conquistas científicas já alcançadas, pelos passos já avançados em direção à promoção da igualdade, da autodeterminação daqueles que simplesmente querem “ser” e nada mais.

Aos discentes que cruzaram meu caminho, cada qual com sua dificuldade, me instigando a buscar conhecer cada vez mais estratégias de como alcançá-los nas suas individualidades. Ao Klayton, meu primeiro grande desafio na docência! Deficiente visual, com seu jeitinho determinado, despertou em mim a vontade de saber como entrar no seu mundo e ser melhor para que pudesse promover, dentro do que me fosse permitido, sua máxima autonomia e desenvolvimento. E eis-me aqui, cada vez mais entusiasta pela pesquisa e busca efetiva pela inclusão.

Todavia, não poderia chegar até aqui sem os incentivos e, mais que isso, empurrões, compreensão e carinho de uma rede de apoio e amor, composta desde aqueles que estão no meu seio familiar, ao meu orientador, a amigos e colegas de caminhada. Quanto receio em nominá-los e, de repente, ser injusta ou menos justa com um ou outro porque, neste momento, pesar na balança a importância dos meus pais, que foram e são meu alicerce, que dedicaram a vida para a educação e sucesso dos filhos; das minhas irmãs, que sempre estão ao meu lado, apoiando, sustentando, amando; do meu amado esposo, eterno namorado, companheiro, paciente; das minhas filhas, luzes e razão da minha vida; meus sobrinhos, meus amores; a família em geral, pela renúncia; meus amigos, em especial Miguel Ângelo, que idealizou o projeto ao meu lado, teve paciência, cuidado, dedicação e zelo; meu orientador, pela sua leveza e por ter emprestado sua paciência, trazendo seus saberes para colaborar com o trabalho...enfim, a todos, que, de uma forma ou de outra, parou um minuto do seu tempo para me dedicar uma palavra, um abraço, um “vai dar certo”.

Muito obrigada.

## RESUMO

O histórico de lutas das pessoas com deficiência demonstra o quanto as concepções atribuídas a essas pessoas ao longo dos séculos influenciaram a postura social em relação a elas e do lugar que lhes foi dado no mundo. O que era impensável outrora, hoje se mostra uma realidade, com a presença dessa parcela populacional nos bancos das universidades, na busca pela igualdade no processo educacional. O docente, como peça central nesse processo, enfrenta desafios constantes para reinventar sua prática e tornar o ensino superior mais acessível a esse público historicamente excluído. Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a experiência docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtorno do neurodesenvolvimento no ensino superior, identificando desafios, estratégias e impactos dessa prática para a promoção de um ambiente educacional inclusivo. Desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na autoetnografia como estratégia principal de investigação. Essa abordagem permitiu conectar vivências pessoais e práticas pedagógicas com os desafios e potencialidades da inclusão no ensino superior, proporcionando uma análise reflexiva e crítica da experiência docente da pesquisadora. Além da autoetnografia, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (RS), com análise de dados via software IRaMuTeQ, uma interface do software estatístico R. A revisão sistemática de literatura teve como proposta mapear pesquisas realizadas no período de 2019 a 2024, tendo como descritores de busca “pessoas com deficiência” e “docência no ensino superior” e “inclusão”, por meio de bases de dados científicas como Scopus, *Web of Science*, SciELO e *Google Scholar*, resultando em um conjunto inicial de 698 documentos. A aplicação de critérios de inclusão, como período de publicação (2019-2024), tipo de documento (artigos e *reviews*) e idioma (português), reduziu a busca para 41 documentos. Uma análise qualitativa dos títulos, resumos e palavras-chave desses documentos, possibilitou a seleção de 35 artigos para análise mais aprofundada. Os resultados indicam uma escassez de artigos voltadas à compreensão da educação inclusiva no ensino superior no período estudado, demonstrando um vasto campo para pesquisa. A partir dos estudos, pôde-se identificar a existência de normas que reconheçam o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, e o docente se encontra na centralidade desse processo, não obstante, no ensino superior, não tenha, em regra geral, formação pedagógica para tanto. Logo, as pesquisas levantadas apontam para a imprescindibilidade de formação docente continuada e com foco na educação inclusiva, para assegurar não somente o acesso, mas a permanência e conclusão dos cursos pelas pessoas com deficiência. Diante desse quadro, considerando a necessidade premente de conhecimento pedagógico inclusivo, é apresentado como produto da pesquisa uma proposta de formação docente com enfoque inclusivo, como mecanismo de fomentar ponderações sobre esse movimento de reconhecimento da diversidade e inclusão das pessoas com deficiência, tendo os docentes como mediadores desse processo, superando barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais.

**Palavras-chave:** pessoa com deficiência; ensino superior; inclusão educacional.

## ABSTRACT

The historical struggles of persons with disabilities demonstrate how the conceptions attributed to them over the centuries have influenced society's stance toward these individuals and the position they have been assigned in the world. What was once unimaginable has now become a reality, with this segment of the population present in university classrooms, striving for equality in the educational process. As a fundamental part of this inclusive process, educators are being challenged to reinvent themselves and restructure their knowledge under our scrutiny to reach those who have historically been excluded from higher education. From this perspective, the present study aims to reflect on the teaching experience in the process of including persons with disabilities and neurodevelopmental disorders in higher education, identifying the challenges, strategies, and impacts of this practice in fostering an inclusive educational environment. The study was developed using a qualitative approach, with an emphasis on autoethnography as the primary research strategy. This approach allowed for the connection of personal experiences and pedagogical practices with the challenges and potential of inclusion in higher education, providing a reflective and critical analysis of the researcher's teaching experience. Additionally, another method was employed—systematic literature review (SLR), supported by the IRaMuTeQ software, an interface for the R statistical software. The systematic literature review aimed to map research conducted between 2019 and 2024, using the search descriptors "persons with disabilities," "teaching in higher education," and "inclusion" across academic databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, and Google Scholar. This initial search yielded a total of 698 documents. Applying inclusion criteria—such as publication period (2019–2024), document type (articles and reviews), and language (portuguese)—narrowed the corpus to 41 documents. A qualitative analysis of the titles, abstracts, and keywords of these documents led to the selection of 35 articles for in-depth examination. As a result, a scarcity of studies focused on understanding inclusive education in higher education during the analyzed period was observed, highlighting a vast field for further research. Through the studies, it was possible to identify that, despite the existence of regulations recognizing the right to inclusive education at all levels of schooling, educators remain at the center of this process. However, they generally lack the necessary pedagogical training to effectively fulfill this role. The reviewed research highlights the imperative need for continuous teacher training with a focus on inclusive education to ensure not only access but also retention and completion of courses for persons with disabilities. Given this scenario, and considering the urgent need for inclusive pedagogical knowledge, this study presents a proposal for teacher training from an inclusive perspective. This proposal serves as a mechanism to foster reflections on the movement toward recognizing diversity and including persons with disabilities, overcoming attitudinal, methodological, and communicational barriers, with educators serving as mediators of the inclusion process.

**Keywords:** person with a disability; higher education; educational inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constituição da amostra de pesquisa às bases de dados consultadas acerca da literatura nacional envolvendo os termos “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” .....	15
Figura 2 – Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual acerca da literatura nacional envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024 .....	17
Figura 3 – Distribuição de Zipf dos termos mais frequentes do <i>corpus</i> textual acerca da literatura nacional envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.....	20
Figura 4 – Gráfico de distribuição e associação dos documentos do <i>corpus</i> textual acerca da literatura nacional envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.....	22
Figura 5 – Dendrograma representativo das repartições em classes e palavras acerca da literatura envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024 .....	25
Figura 6 – Análise de Similitude acerca da literatura envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024 .....	40
Figura 7 – Demonstração gráfica do percurso metodológico misto: revisão sistemática e autoetnografia .....	47
Figura 8 – Representação de inclusão, exclusão, segregação e integração .....	58
Figura 9 – Informativos institucionais acerca de encontros pedagógicos e formações docentes da UNIY 16 .....	62
Figura 10 – Representação dos Princípios de Desenho Universal para Aprendizagem: DUA .....	70
Figura 11 - Estrutura da formação docente, dividida em unidades temáticas .....	75
Figura 12 - Planejamento para compreensão: estágios do planejamento reverso .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teste de associação entre palavras e classes, onde a Classe 1: Políticas Públicas e acesso ao Ensino Superior; Classe 2: Aspectos Sociais e Tecnológicos da Inclusão; Classe 3: Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Classe 4: “Pesquisa e Metodologias de Análise”. As Colunas 1-3 representam, nesta ordem, o termo/palavra, a estatística $\chi^2$ e o % citações... 39	
Quadro 2 - Planejamento dos resultados desejados da unidade temática 1 .....	77
Quadro 3 - Planejamento das evidências para avaliação da unidade 1 .....	78
Quadro 4 - Plano de aprendizagem para unidade temática 1 .....	79
Quadro 5 - Planejamento dos resultados desejados da unidade temática 2 .....	80
Quadro 6 - Planejamento das evidências para avaliação da unidade temática 2 .....	81
Quadro 7 - Planejamento de aprendizagem da unidade temática 2.....	81
Quadro 8 - Planejamento dos resultados desejados para a unidade temática 3 .....	82
Quadro 9 - Planejamento de aprendizagem da unidade temática 3 .....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC - Análise Fatorial de Correspondência

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DS – Didática Sensível

DUA- Desenho Universal para Aprendizagem

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IRaMuTeQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LBI – Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa(s) com Deficiência

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

RS – Revisão Sistemática

TA – Tecnologia Assistiva

WHO – *World Health Organization*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	13
1.3 OBJETIVOS .....	14
1.3.1 OBJETIVO GERAL.....	14
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>15</b>
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA ACERCA DA INTERAÇÃO ENTRE "PESSOA COM DEFICIÊNCIA", "DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR", "INCLUSÃO" E ANÁLISE LEXICOMÉTRICA COM IRAMUTEQ .....	15
2.1.1 Nuvem De Palavras .....	16
2.1.2 Gráfico Zipf .....	19
2.1.3 Análise do gráfico de distribuição de associação de documentos .....	21
2.1.4 Análise de classificação hierárquica descendente (CHD) .....	25
2.1.5 Análise de estatística Qui-quadrado ( $x^2$ ) de Person .....	37
2.1.6 Análise do gráfico de similitude .....	39
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>43</b>
<b>4 AUTOETNOGRAFIA DO PERCURSO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>47</b>
4.1 A FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS NA DOCÊNCIA .....	47
4.2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	56
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>74</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>85</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O processo de formação docente exige a desconstrução de experiências vivenciadas enquanto discente, especialmente em cursos que tradicionalmente adotam uma perspectiva bancária de educação. Segundo Freire (2014), essa abordagem caracteriza-se pela relação hierárquica entre o educador, que é visto como o que sabe, e o educando, como aquele que nada sabe, negando-se a educação como um processo dinâmico e dialógico. Com base nessas reflexões, a presente pesquisadora iniciou sua trajetória docente buscando reconstruir sua prática educacional sob uma perspectiva centrada no protagonismo estudantil e na promoção da autonomia dos estudantes.

Esse processo foi intensificado ao longo de sua experiência no ensino superior, especialmente em situações desafiadoras, como a de lidar com a inclusão de um aluno com deficiência visual em 2017. Esse encontro suscitou questionamentos sobre como tornar as aulas mais inclusivas e interativas. Além disso, revelou a pluralidade da sala de aula, que incluía também alunos com transtornos de neurodesenvolvimento. Essas experiências levaram à busca por formação pedagógica, conhecimento teórico e prático, assim como práticas pedagógicas inclusivas, consolidando um olhar mais atento às necessidades individuais dos discentes.

A relevância da inclusão de pessoas com deficiência (PCD) e neurodivergentes no ensino superior está ancorada não apenas na promoção da dignidade humana, mas também na garantia de seus direitos fundamentais. Ademais, segundo o IBGE (2022), a população brasileira inclui 18,6 milhões de pessoas com deficiência (PCD), além de um contingente significativo de indivíduos com transtornos do espectro autista, que, embora não sejam tecnicamente considerados pessoas com deficiência, possuem direitos equiparados pela legislação brasileira (Lei 12.764/12) (Brasil, 2012). Essa realidade reforça a necessidade de ambientes educacionais inclusivos, que promovam o bem-estar, a autonomia e a inserção dessas pessoas na sociedade.

Estudar sobre inclusão demanda dos pesquisadores uma revisitação aos conceitos sobre a educação, posto que, para ter um agir inclusivo faz-se necessária a compreensão acerca dos atos que levam ao processo de exclusão, seja com ou sem intenção. Assim, para os educadores, esse movimento, indispensável e urgente, também se mostra ousado e inquietante, pois requer

o autoquestionamento sobre sua própria atuação profissional, bem como os hábitos e costumes que a circundam.

Não se pode falar sobre inclusão sem considerar e compreender o histórico de lutas das pessoas com deficiência (PCD) e as concepções que lhes foram dadas ao longo dos séculos, haja vista que essas influenciaram sobremaneira na postura social diante desses indivíduos e do lugar dado a esses no mundo.

Diante disso, percebe-se a relevância de ponderar sobre a concepção de pessoa humana como um sujeito singularmente constituído pela dimensão cognitiva, afetiva, social, cultural e histórica. Isso gera, por conseguinte, a impertinência das pessoas se classificarem em grupos definidos por um único atributo, de acordo com categorização que qualifica ou desqualifica o indivíduo (Reis, 2019; Orrú, 2017).

Essa tendência de se categorizar pessoas, buscando encaixá-las a partir de dada característica, definindo o todo pela parte, reveste-se de preconceito, que reflete com maior ênfase na vida das minorias, como é o caso das PCD, as quais, por vezes, ainda são vistas a partir de seus diagnósticos.

Impõe-se, portanto, a percepção de que a raiz das atitudes excludentes é devida à relevância que se dá ao diagnóstico na compreensão da diferença, o que torna a reflexão sobre a deficiência fundamental tanto para compreensão do paradigma da inclusão, como para promoção da transformação do agir excludente para o agir inclusivo.

Nesse sentido, Rocha *et al.*(2020) afirmam que a deficiência não se limita a uma avaliação puramente biomédica das doenças e lesões do corpo. Em vez disso, ela revela uma denúncia sobre as desigualdades que surgem em ambientes que impõem barreiras às pessoas com deficiência.

Logo, não se pode olvidar o impacto que os ambientes podem propiciar na saúde das pessoas com deficiência ou neurodivergentes, haja vista as implicações que geram nas experiências vivenciadas por esses indivíduos, interferindo, por conseguinte, na sua saúde. Portanto, pode-se afirmar que um ambiente inclusivo é um ambiente que promove a saúde destes sujeitos, fazendo-se necessária a discussão a seu respeito como parte, também, do ensino em saúde.

Nesse contexto, verifica-se que a inclusão de pessoas com deficiência é um tema amplamente debatido, especialmente no contexto da educação, que busca eliminar barreiras pedagógicas, sociais e estruturais. Todavia, quando se trata da inclusão no ensino superior,

observa-se que tanto as políticas quanto as pesquisas sobre esse fenômeno são recentes, o que caracteriza a inclusão de PCD no ensino superior um tema com amplo campo de investigação em aberto (Antunes; Amorim, 2020), justificando-se, por conseguinte, a presente pesquisa.

Ademais, a pesquisa ganha ainda mais relevância ao abordar não apenas os aspectos pedagógicos da inclusão, sobre os quais já se veem outros estudos, mas também ao conectar essas práticas com o ensino em saúde e ao bem-estar das pessoas com deficiência, haja vista que o ambiente universitário é um espaço que pode potencializar ou comprometer a saúde física e emocional dos discentes.

Nesse sentido, a presente dissertação busca explorar a correlação entre a experiência docente e o processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. Desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na autoetnografia como estratégia principal de investigação. Essa abordagem permite conectar vivências pessoais e práticas pedagógicas com os desafios e potencialidades da inclusão no ensino superior, proporcionando uma análise reflexiva e crítica da experiência docente da pesquisadora. Além da autoetnografia, realiza-se uma revisão sistemática da literatura (RS), com análise de dados via *software* IRaMuTeQ, uma interface do *software* estatístico R. Ao conectar a perspectiva individual à coletiva, esta pesquisa visa iluminar os desafios, as estratégias e as potencialidades envolvidas na docência inclusiva, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de educação superior.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Não se pode olvidar que os ambientes universitários representam espaços privilegiados para a transformação social e o desenvolvimento humano, sendo imprescindível que ofereçam condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico para todos os estudantes. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas é um desafio que requer mudanças culturais, estruturais e atitudinais, bem como uma compreensão aprofundada da história e da dinâmica social que marginalizou pessoas com deficiência ao longo do tempo. Tais práticas demandam também um corpo docente preparado para lidar com a diversidade, capaz de adaptar suas metodologias e materiais didáticos às diferentes necessidades dos discentes.

Ante essa constatação, indaga-se: quais são os desafios, estratégias e impactos enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no ensino superior?

## 1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No Capítulo 1 apresenta-se a discussão teórica, com uma revisão sistemática da literatura sobre inclusão no ensino superior e sua interface com a docência. O Capítulo 2 detalha os procedimentos metodológicos, descrevendo a abordagem qualitativa e autoetnográfica adotada. O Capítulo 3 traz a análise e discussão dos dados, articulando as experiências pessoais da pesquisadora com os referenciais teóricos. Por fim, o Capítulo 4 apresenta proposta para a promoção de formação docente voltada para práticas inclusivas no ensino superior.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a experiência docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtorno do neurodesenvolvimento no ensino superior, identificando desafios e estratégias para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

### 1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I. Realizar uma revisão sistemática da literatura para mapear/investigar as principais experiências docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtorno do neurodesenvolvimento no ensino superior.

II. Investigar as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por docentes no ensino superior;

III. Compreender os desafios enfrentados por docentes no processo de inclusão desses estudantes;

IV. Analisar as competências pedagógicas e emocionais necessárias aos docentes para promover a inclusão efetiva de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior;

V. Propor estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto universitário.

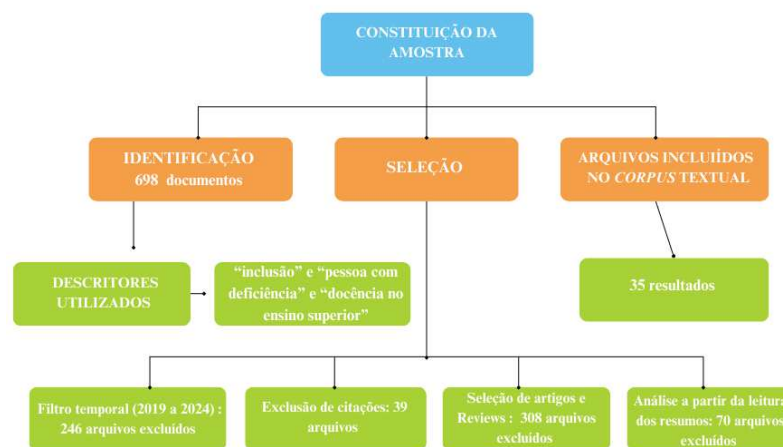
## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está estruturada por meio de um capítulo apresentando a interação entre a formação e experiência docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior, perpassando pela discussão sobre a formação e experiência docente, inclusão no ensino superior e pessoas com deficiência ou transtornos de neurodesenvolvimento, elaborado a partir de uma revisão sistemática de literatura (RS) com auxílio do *software* IRaMuTeQ, interface para o *software* estatístico R.

### 2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA ACERCA DA INTERAÇÃO ENTRE “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”, “DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”, “INCLUSÃO” E ANÁLISE LEXICOMÉTRICA COM IRAMUTEQ

Considerando o objetivo de mapear a produção científica nacional sobre os descritores, a construção do *corpus textual* (Camargo; Justo, 2013; Kami *et al.*, 2016) foi realizada por meio do cruzamento dos descritores, bem como seus correlatos. As bases consideradas possuem um repertório significativo de ferramentas que facilitam as avaliações bibliométricas (Aguillo, 2012). A Figura 1 apresenta a metodologia adotada para a seleção de documentos.

Figura 1 - Constituição da amostra de pesquisa às bases de dados consultadas acerca da literatura nacional envolvendo os termos “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão”, no período de 2019 a 2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A coleta de dados, que consiste na primeira etapa para realização da revisão sistemática de literatura (Souza *et al.*, 2014), foi realizada por meio de uma busca sistemática em bases de dados científicas como Scopus, *Web of Science*, SciELO e *Google Scholar*, resultando em um conjunto inicial de 698 documentos. A aplicação de critérios de inclusão, como período de publicação (2019-2024), tipo de documento (artigos e *reviews*) e idioma (português), reduziu a busca para 41 documentos. Uma análise qualitativa dos títulos, resumos e palavras-chave desses documentos, possibilitou a seleção de 35 artigos para análise.

Após, utilizou-se o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), gerando os gráficos de Zipf, Nuvem de Palavras, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), os quais foram usados na análise textual.

### 2.1.1 Nuvem de Palavras

A partir da análise de frequência, foi gerado o gráfico de nuvem de palavras, uma representação visual que permite identificar rapidamente os temas mais presentes nos textos. A nuvem de palavras foi configurada para apresentar as palavras mais frequentes em tamanhos proporcionais à sua ocorrência no *corpus*.

Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em estudos de análise de conteúdo para obter uma visão geral dos temas dominantes em um *corpus* (Sousa, 2021). No entanto, é importante ressaltar que a nuvem de palavras é uma ferramenta exploratória e deve ser interpretada em conjunto com outras técnicas de análise.

Deste modo, a análise lexicométrica realizada por meio da nuvem de palavras gerada permite identificar os conceitos centrais relacionados à reflexão sobre a formação e experiência docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. A visualização gráfica evidencia a relevância de termos que sustentam o debate acadêmico e prático sobre educação inclusiva em contextos de ensino superior.

A Figura 2 destaca as 100 palavras mais frequentes no *corpus textual*, com uma frequência mínima de 50 menções e, a partir da sua análise, é possível inferir a importância dos



Sirino; Lima, 2022; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Crisóstomo *et al.*, 2022; Del Moro; Parisoto; De Assis, 2022; Bulhões *et al.*, 2023; Bezerra *et al.*, 2024; Santos *et al.*, 2024).

Além disso, a formação e prática docente é ressaltada por termos como "*formação*", "*professor*" e "*docente*", com um quantitativo de 299, 269 e 236 palavras respectivamente, indicando a importância da qualificação dos educadores para atender às demandas de um ensino inclusivo (Antunes; Amorim, 2020; Bezerra; Magalhães, 2020; Costa; Modica; Dos Santos, 2020; Da Silva *et al.*, 2021; De Faria *et al.*, 2021; Marcelino; Morales-Acosta, 2021; Silva *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Teixeira *et al.*, 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; Almeida; Da Silva, 2023; Da Silva *et al.*, 2023; Candido; Delgado; Carneiro, 2024; De Moura Macagnan, 2024; Salazar; Luande, 2024).

Outro aspecto relevante é o foco nos estudantes com necessidades educacionais especiais, evidenciado por termos como "*estudante*", "*pessoa*" e "*neurodesenvolvimento*", com 256, 144 e 114 menções respectivamente. Esses conceitos remetem às experiências desses sujeitos no ensino superior, destacando a relevância de suas trajetórias acadêmicas e as barreiras que precisam ser superadas para garantir a permanência e o sucesso educacional (Alves; Da Silva, 2020; Antunes; Amorim, 2020; Barros *et al.*, 2020; Costa; Modica; Dos Santos, 2020; Del Moro; Parisoto; De Assis, 2022; Perovano *et al.*, 2022; Bulhões *et al.*, 2023; Bezerra *et al.*, 2024; Santos *et al.*, 2024).

Também é notória a presença de termos relacionados às instituições de ensino superior, como "*universidade*" e "*instituição*", com frequência de 188 e 105 respectivamente, o que reforça o papel fundamental dessas entidades na implementação de políticas e práticas inclusivas (Pinheiro; Da Silva, 2020; Vargas; De Freitas Reis, 2020; Bastos *et al.*, 2021; Sirino; Lima, 2022; Di Blasi *et al.*, 2022; Salazar; Luande, 2024; Santos *et al.*, 2024).

Metodologicamente, a presença de palavras como "*pesquisa*", "*estudo*" e "*análise*", com 344, 191 e 115 menções respectivamente, sugere que os artigos analisados adotaram abordagens reflexivas e fundamentadas em dados científicos, o que se pode aferir, especialmente, na referência a técnicas qualitativas, o que indica a busca pela compreensão das experiências e práticas relacionadas ao tema em questão (Barros *et al.*, 2020; Bezerra; Magalhães, 2020; Machado *et al.*, 2020; Pinheiro; Da Silva, 2020; Bastos *et al.*, 2021; Da Rocha *et al.*, 2021; De Freitas Rocha, Viana; Mota, 2021; Santos *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Teixeira *et al.*, 2021; Crisóstomo *et al.*, 2022; Di Blasi *et al.*, 2022;

Perovano *et al.*, 2022; Sirino; Lima, 2022; Da Silva *et al.*, 2023; Alexandre; Prugillo; Proscêncio, 2024; Candido; Delgado; Carneiro, 2024; Salazar; Luande, 2024).

Ademais, é importante destacar a dimensão social do debate, refletida em termos como "*social*", "*necessidade*", "*acesso*", "*direito*" e "*barreira*", com uma frequência de 139, 114, 131, 107 e 57 que apontam para a interseção entre educação, direitos humanos e políticas públicas. Esses termos reafirmam a inclusão como um valor essencial, não apenas no âmbito educacional, mas também no contexto social mais amplo (Barros *et al.*, 2020; Machado *et al.*, 2020; Pereira, 2020; Bastos *et al.*, 2021; De Faria *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021; Alexandre; Prugillo; Proscêncio, 2024).

A análise da nuvem de palavras permite, portanto, concluir que o *corpus* textual investigado é constituído por produções acadêmicas que destacam tanto as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência quanto as demandas de formação dos docentes para superar tais desafios. Essa perspectiva evidencia a necessidade de transformar as instituições de ensino superior em ambientes mais acessíveis, equitativos e acolhedores, reafirmando a inclusão como um princípio norteador das práticas pedagógicas e institucionais.

### 2.1.2 Gráfico de Zipf

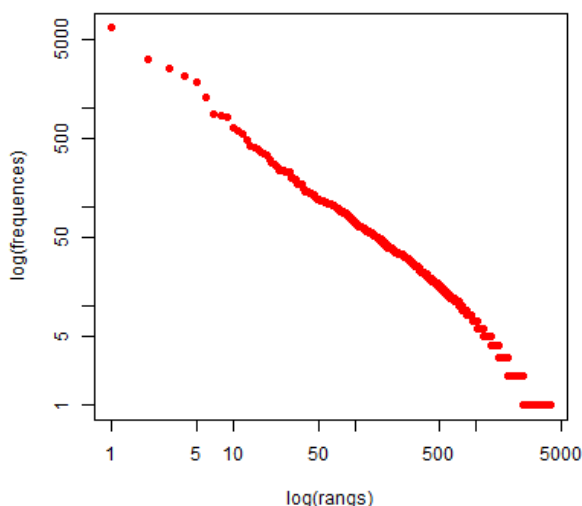
Um segundo gráfico utilizado foi o Gráfico de Zipf, o qual é uma representação visual da Lei de Zipf, uma relação estatística observada em diversos fenômenos linguísticos e sociais. Essa lei, proposta por George Kingsley Zipf em 1935, sugere que a frequência de ocorrência de palavras em um texto ou *corpus* é inversamente proporcional à sua posição em um ranking de frequência. Em outras palavras, a palavra mais frequente aparecerá aproximadamente o dobro de vezes da segunda mais frequente; a segunda, três vezes mais do que a terceira e assim por diante (De Carvalho Lima, 2023).

No contexto da análise textual e lexicométrica, o gráfico de Zipf é amplamente utilizado para explorar as distribuições de frequência de palavras em um *corpus textual* e para entender a estrutura linguística de textos. Geralmente, o gráfico apresenta no eixo X a posição das palavras no ranking de frequência (em escala logarítmica) e no eixo Y a frequência absoluta de ocorrência das palavras (também em escala logarítmica). Quando plotados, os dados tendem a formar uma linha reta descendente, indicando conformidade com a Lei de Zipf.

Autores como Biber *et al.* (1998) e Manning; Schütze (1999) reforçam a relevância da Lei de Zipf em estudos de linguística computacional e análise de textos. Segundo Tuzzi (2003), o gráfico de Zipf é especialmente útil para identificar padrões lexicais em corpora grandes, sendo uma ferramenta indispensável em análises lexicométricas e estudos semânticos.

No campo aplicado, o IRaMuTeQ utiliza o Gráfico de Zipf (Figura 3) para facilitar a interpretação das frequências lexicais, permitindo ao pesquisador verificar a adequação do *corpus* e a qualidade da segmentação textual antes de realizar análises mais avançadas, como classificação hierárquica descendente ou análise de similitude.

Figura 3 - Distribuição de Zipf dos termos mais frequentes do *corpus* textual acerca da literatura nacional envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O comportamento linear decrescente observado no gráfico de Zipf apresentado na Figura 3 confirma que o *corpus* segue a distribuição esperada, característica de textos naturais. As palavras mais frequentes, localizadas no topo do ranking, incluem termos como "educação", "deficiência" e "inclusão", evidenciando a centralidade dos temas abordados na pesquisa. Por outro lado, as palavras menos frequentes aparecem na extremidade direita do gráfico, representando termos específicos e menos recorrentes, que podem incluir conceitos técnicos ou exemplos pontuais explorados nos textos.

A conformidade do *corpus* com a Lei de Zipf sugere um equilíbrio entre termos de alta e baixa frequência, indicando uma boa diversidade lexical. Esse equilíbrio é essencial para garantir que os textos incluam tanto uma base conceitual ampla quanto aprofundamentos específicos, fundamentais para sustentar uma análise abrangente sobre a formação docente e a

inclusão educacional no ensino superior. Ademais, a presença de termos menos frequentes ressalta a contribuição de abordagens qualitativas e estudos de caso, que enriquecem a compreensão do tema.

Por fim, a distribuição observada no gráfico de zipf reforça a consistência e representatividade do *corpus* textual, garantindo que ele ofereça uma base sólida para reflexões sobre as experiências e práticas docentes voltadas à promoção de um ensino superior mais inclusivo e acessível para estudantes com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento.

A partir da análise ao gráfico da nuvem de palavras e o gráfico Zipf, observa-se que o primeiro (Figura 2) evidencia os termos mais frequentes do *corpus*, indicando o predomínio de conceitos relacionados a *educação, inclusão, deficiência e formação docente*. Por outro lado, o segundo (Figura 3) demonstra que a distribuição das frequências segue uma lei de potência, onde poucas palavras possuem alta frequência, enquanto a maioria ocorre de forma menos frequente. Essa interação reforça o fato de que o *corpus* apresenta um vocabulário concentrado em torno de termos centrais altamente relevantes para o tema, ao mesmo tempo em que mantém uma diversidade lexical que permite uma abordagem ampla do objeto de estudo.

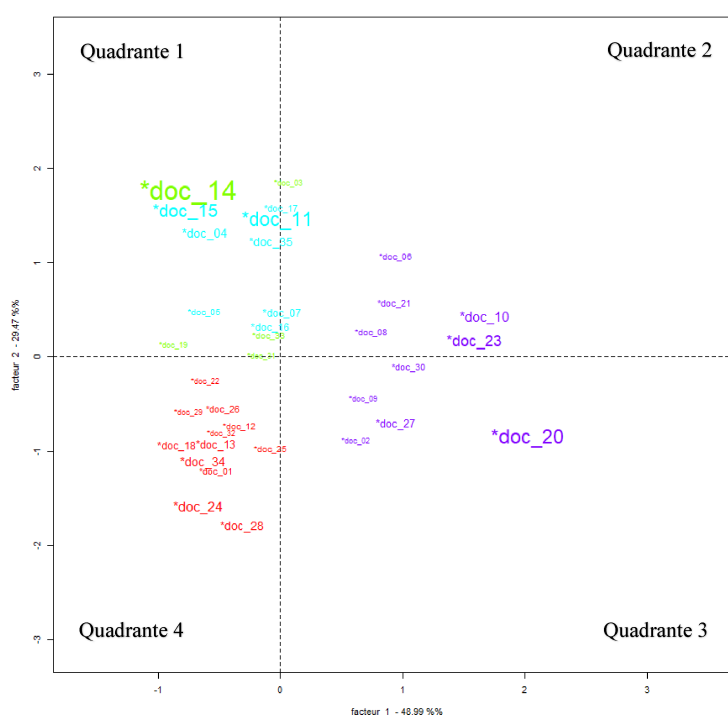
No contexto do objetivo da pesquisa, essa relação indica que os textos são densos em terminologia especializada e refletem um discurso científico coerente, voltado à análise da inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. A presença de palavras de baixa frequência, conforme apontado pelo gráfico de Zipf, sugere uma profundidade terminológica que pode abranger aspectos menos explorados da temática, como questões metodológicas ou contextuais específicas.

### **2.1.3 Análise do gráfico de distribuição e associação dos documentos**

A Análise Fatorial por Correspondência (AFC) é uma técnica estatística multivariada amplamente utilizada na análise de dados categóricos, especialmente em estudos textuais. Ela permite a visualização de relações entre linhas e colunas de uma tabela de contingência, proporcionando uma representação gráfica que evidencia associações entre categorias. Essa metodologia é particularmente útil em análises lexicométricas realizadas com softwares como o IRaMuTeQ, que processam grandes corpora textuais (Sousa, 2021).

Para Benzécri (1992), precursor da análise de correspondência, a técnica é particularmente eficaz para descrever a estrutura de dados qualitativos. Nesse sentido, Greenacre (2017) destaca a AFC como uma ferramenta robusta para identificar e interpretar padrões em dados categóricos. Já Lebart, Salem e Berry (1998) enfatizam sua aplicação em linguística computacional e análise textual, considerando sua capacidade de revelar relações semânticas ocultas em corpora extensos. É o que se observa na Figura 4.

**Figura 4.** Gráfico de distribuição e associação dos documentos do *corpus* textual acerca da literatura nacional envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico de distribuição e associação dos documentos apresentado na Figura 4, gerado por meio da Análise Fatorial de Correspondências (AFC), organiza os 35 artigos do *corpus textual* em um plano bidimensional, permitindo identificar os principais agrupamentos temáticos e as relações lexicais entre os textos. Esse método permite observar como os documentos estão semanticamente relacionados, destacando os subtemas que compõem o *corpus* e sua relevância em relação ao objetivo geral da pesquisa: refletir sobre a experiência e formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. O IRaMuTeQ também utiliza um sistema de cores para os artigos a fim de melhorar as análises.

O gráfico da Figura 4 está dividido em quatro quadrantes que representam agrupamentos de documentos baseados em semelhanças lexicais. A proximidade entre documentos no mesmo quadrante sugere padrões temáticos compartilhados, enquanto os documentos em quadrantes opostos refletem abordagens ou ênfases diferentes dentro do *corpus*. Essa distribuição destaca a complexidade e multidimensionalidade do tema estudado.

Portanto, a partir da Figura 4 é possível identificar e entender como os documentos estão organizados ao longo dos quatro quadrantes. O quadrante superior esquerdo (quadrante 1) apresenta documentos voltados análise do processo de inclusão no ensino superior (Doc\_03; Doc\_04; Doc\_05; Doc\_07; Doc\_11; Doc\_14; Doc\_15; Doc\_16; Doc\_17; Doc\_19; Doc\_31; Doc\_33; e Doc\_35). Estes dão ênfase à formação docente e práticas pedagógicas inclusivas (Alves; Da Silva, 2020; Costa; Modica; Dos Santos, 2020; Da Rocha *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; De Faria *et al.*, 2021; Candido Delgado; Carneiro, 2024; Da Silva *et al.*, 2023; Da Silva *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Silva *et al.*, 2021; Bezerra *et al.*, 2023; Salazar; Luande, 2024).

A proximidade lexical indica uma ênfase nas práticas pedagógicas como ferramentas para a inclusão de estudantes com deficiência. Outrossim, os textos analisam lacunas no preparo dos professores para lidar com a diversidade no ensino superior e propõem soluções para aprimorar sua capacitação, como formação continuada e integração de conteúdos sobre inclusão em programas de ensino.

Já o quadrante superior direito (quadrante 2), os documentos parecem concentrar-se na perspectiva dos estudantes com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento, assim como na relevância de ambientes adaptados à diversidade (Doc\_06; Doc\_08; Doc\_10; Doc\_21; Doc\_23). Esses textos exploram experiências individuais e coletivas no contexto educacional, destacando as implicações de práticas inclusivas no desempenho acadêmico e na permanência no ensino superior (De Moura Macagnan, 2024; Machado *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2021; Bulhões *et al.*, 2023; De Freitas Rocha, 2021).

Os textos agrupados no quadrante inferior esquerdo (quadrante 3) abordam as barreiras e desafios institucionais enfrentados na implementação de políticas de inclusão (Doc\_01; Doc\_12; Doc\_13; Doc\_18; Doc\_22; Doc\_24; Doc\_25; Doc\_26; Doc\_28; Doc\_29; e Doc\_34). A análise desses documentos indica uma preocupação com fatores estruturais, como acessibilidade, suporte institucional e regulamentações educacionais, que influenciam diretamente a formação docente e a inclusão (Santos *et al.*, 2024; Sirino; Lima, 2022; Vargas;

De Freitas Reis, 2020; Almeida; Da Silva, 2023; Pereira; Christiman; De Oliveira Pavão, 2020; Bastos *et al.*, 2021; Pinheiro; Da Silva, 2020; Pereira, 2020; Morcelino; Morales-Acosta, 2021; Barros *et al.*, 2020).

Por fim, os documentos do quadrante inferior direito (quadrante 4) promovem a discussão sobre o ingresso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência no ensino superior, passando por reflexões e análise crítica do processo de inclusão (Doc\_02; Doc\_9; Doc\_20; Doc\_27; Doc\_30). Os trabalhos apresentam estudos de caso, assim como revisões de literatura voltados a diagnosticar o fenômeno de inclusão no ambiente universitário, destacando os avanços já alcançados e os que se têm por alcançar no que se referente ao sucesso acadêmico do discente (Bezerra; Magalhães, 2020; Perovano *et al.*, 2022; Del Mouro; Parisoto; De Assis, 2022; Di Blasi *et al.*, 2021; Crisóstomo *et al.*, 2020).

A análise do gráfico de distribuição e associação (Figura 4) está diretamente conectada às evidências apresentadas nos gráficos de nuvem de palavras (Figura 2) e de Zipf (Figura 3). A nuvem de palavras revelou a centralidade de termos como *educação, formação docente e inclusão*, que aparecem de forma predominante nos textos do *corpus*, enquanto o gráfico de Zipf indicou a existência de uma hierarquia lexical em que palavras de baixa frequência contribuem para a diferenciação temática. O gráfico de AFC traduz essas frequências em dimensões semânticas, destacando como as palavras estruturam os documentos em agrupamentos coerentes, mas tematicamente distintos.

A organização dos documentos no gráfico reflete a riqueza e diversidade do *corpus* textual, revelando diferentes perspectivas sobre o tema da inclusão no ensino superior. Os agrupamentos temáticos identificados são consistentes com o objetivo geral da pesquisa, fornecendo uma visão abrangente das práticas pedagógicas, dos desafios institucionais e da formação docente no contexto da inclusão de estudantes com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento.

A análise do gráfico também reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar, combinando a formação de professores, o suporte institucional e a adaptação de práticas pedagógicas para promover um ambiente educacional inclusivo. Assim, o gráfico de distribuição e associação dos documentos não apenas descreve a estrutura temática do *corpus*, mas também oferece subsídios para uma discussão crítica e fundamentada sobre os desafios e possibilidades da inclusão no ensino superior.

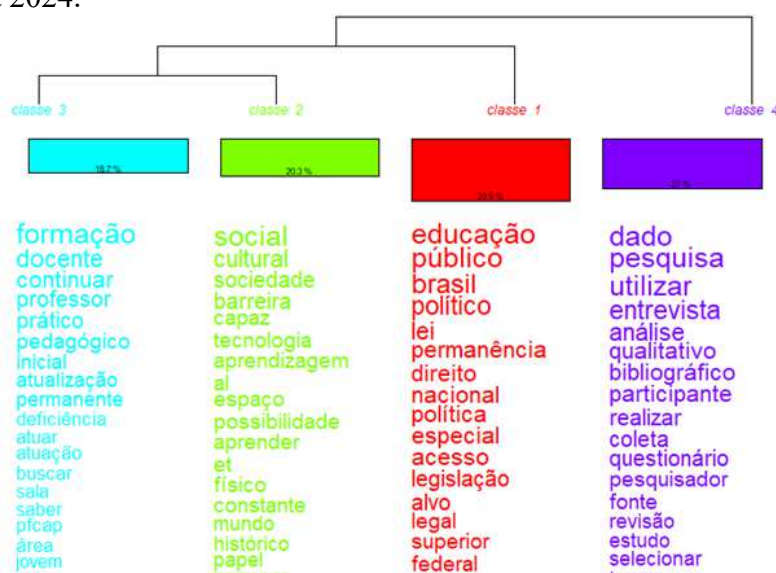
### 2.1.4 Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é uma técnica de análise textual amplamente utilizada para segmentar e classificar dados textuais em classes temáticas de acordo com padrões lexicais. No contexto do software IRaMuTeQ, a CHD é empregada para agrupar trechos textuais com base na coocorrência de palavras, revelando padrões semânticos e estruturais presentes no *corpus* (De Carvalho Lima, 2023).

Reinert (1990) foi pioneiro no desenvolvimento da CHD aplicada à análise textual, destacando sua utilidade na exploração de significados e estruturas discursivas. De acordo com Marchand e Ratinaud (2012), a técnica é essencial para a lexicometria e para pesquisas que buscam identificar padrões semânticos e discursivos. Além disso, Tuzzi (2003) reforça sua aplicabilidade em contextos interdisciplinares, como sociologia, psicologia e linguística.

A fim de identificar os principais grupos de relações no *corpus textual* em detalhes, uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi realizada, levando ao Dendrograma da Figura 5. O Dendrograma gerado pelo *software* IRaMuTeQ dividiu o *corpus* em quatro classes principais (*cluster*), cada uma representando temas lexicais predominantes no conjunto de textos analisados (Figura 5).

Figura 5 - Dendrograma representativo das repartições em classes e palavras acerca da literatura envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As classes foram formadas a partir dos textos associados entre si, de acordo com a estatística qui-quadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson. Em cada classe, as palavras com maior ênfase foram

aquelas mais representativas. Assim, as classes foram nominadas “Políticas Públicas e acesso ao Ensino Superior”, “Barreiras à Inclusão”, “Formação Docente e Práticas Pedagógicas” e “Pesquisa e Metodologias de Análise”.

A Classe 1 (vermelha com 33,6% dos textos e 506 STs), denominada de “Políticas Públicas e acesso ao Ensino Superior”, abrange termos relacionados à “*educação pública*”, “*políticas públicas*”, “*legislação*”, “*acesso*” e “*permanência no ensino superior*”. Esses aspectos refletem o papel estruturante das iniciativas governamentais e institucionais na promoção da inclusão educacional. A presença desses termos destaca a importância de um aparato legal e político robusto que suporte a implementação de práticas inclusivas. Com isso, a classe é fundamental para compreender as barreiras institucionais e as soluções possíveis para a formação docente voltada à inclusão, uma vez que discute os aspectos estruturais que facilitam ou dificultam o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior.

Especificamente, a Classe 1, que é composta por 12 artigos, apresenta estudos com centralidade na discussão sobre políticas públicas inclusivas, perpassando pela legislação e compreensão acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior não somente como o ingresso destas na Universidade, mas como ações voltadas para sua permanência e desenvolvimento com excelência.

Antunes, Amorim (2020) e Sirino; Lima (2022) entendem haver carência de pesquisas que abordem esses temas sob a perspectiva do ensino universitário. Em aparente dicotomia, Sirino; Lima (2022) entendem que a discussão acerca da inclusão no ensino superior não é um tema atual no cenário educacional brasileiro, com estudos realizados por pesquisadores como Michels, 2006; Pletsch, 2009 e Kassar, 2011. Os autores defendem que houve avanço nas reflexões sobre o acesso e permanência de PCD nas IES, em uma perspectiva inclusiva.

A partir da leitura dos textos, o que se pode deduzir é que, não obstante a existência de pesquisas realizadas ao longo do tempo, estas ainda se mostram em número insuficiente para propiciar as ponderações necessárias à efetivação da educação inclusiva no ensino superior, palco de poucos estudantes público-alvo da educação especial, seja na esfera pública ou privada (Almeida; Da Silva, 2023).

Em vista disso, Antunes; Amorim (2020), Vargas; De Freitas Reis (2020), Pinheiro; Da Silva (2020), Sirino; Lima (2022), Bastos *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2024) enfatizam o aumento no número de PCD nos cursos de graduação, alcançando, em 2021, o percentual de 0,7% dos matriculados, o que representa um crescimento de quase 14% em relação ao ano

anterior. Todavia, não obstante as conquistas alcançadas, não se pode olvidar que a representatividade ainda é ínfima, o que sugere a necessidade de maior reflexão acerca da legislação e políticas públicas implementadas.

Essa realidade deve-se à recente inclusão desses indivíduos nas IES, ante as barreiras enfrentadas por esse público durante todo o percurso de sua escolarização. Desse modo, a presença de PDC nas universidades eram, muitas das vezes, impensável, tendo alcançado enlevo a partir da legislação e políticas públicas voltadas a essa parcela populacional, como resultado de movimentos sociais (Antunes; Amorim, 2020; Vargas; De Freitas Reis, 2020; Pinheiro; Da Silva, 2020; Sirino; Lima, 2022).

Bastos *et al.* (2024) ainda ressaltam o comportamento social de tentativa de homogeneizar as pessoas, gerando atitudes excludentes em relação àqueles que apresentam perfil diferente do socialmente disposto como adequado. No mesmo sentido, Pereira, Christmann e De Oliveira Pavão (2020) ressaltam que PCD e neuroatípicos (ou com transtorno de neurodesenvolvimento), por muito tempo, foram consideradas pessoas doentes, sem possibilidade de reabilitação e, por conseguinte, deixadas à margem da sociedade, do ambiente escolar e acadêmico. Mas, a partir de movimentos sociais e das descobertas científicas, inclusive nova visão acerca da deficiência, estes passaram a ocupar espaços antes improváveis, inclusive os cursos de graduação.

Seguindo essa linha de raciocínio, Almeida; Da Silva (2023) apontam a década de 1960 como momento importante para os movimentos sociais que questionavam as práticas assistencialistas, seguido por movimentos antimanicomiais em 1980, quando então o conceito de inclusão pôde ser mais visível, alcançando nova abordagem a partir de 1981. Tais mudanças foram essenciais para a compreensão e transformação da visão acerca das PCD e, por conseguinte, assegurar-lhes direitos, como é o caso da educação em nível superior.

Um marco importante, no âmbito internacional, para a percepção educacional inclusiva com o atual viés foi a Declaração de Educação para Todos, de 1990, que tem como propósito favorecer, independente de características, dificuldades, religião e cultura, o acesso equitativo e de qualidade à educação para todas as pessoas (Pereira; Christmann; De Oliveira Pavão, 2020).

No âmbito nacional, Vargas e De Freitas Reis (2020) esclarecem que o desenvolvimento de debates e ações voltadas para o processo inclusivo no Brasil tem ocorrido por meio de decretos e leis que trazem orientação quanto à implantação da inclusão educacional

no âmbito nacional. Nesse sentido, Pereira; Christimann; De Oliveira Pavão (2020) aduzem que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, estabelece que cabe aos Estados-Partes garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, alcançando os bancos da Universidades.

Assim, a partir da década de 1990, houve grandes transformações no que se refere à inclusão no ensino superior e é reconhecida a relevância da legislação como base para a promoção da acessibilidade e inclusão. Logo, podem ser destacadas como fundamentais para garantir o acesso e fomentar uma educação democrática: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), a qual dispõe acerca da responsabilidade das escolas em relação aos alunos com deficiência; Plano Nacional de Educação (PNE), documento reconhecido como peça chave para a ressignificação do sistema de educação para um sistema de inclusão; Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015); e a Lei 13.409/2016, que reserva vagas para pessoas com deficiência em instituições de ensino superior (Antunes; Amorim, 2020; Vargas; De Freitas Reis, 2020; Duarte Pereira, 2020; Marcelino; Moralis-Acosta, 2021; Sirino; Lima, 2022; Santos *et al.*, 2024; Bastos *et al.*, 2024).

Como política pública para a promoção da inclusão no Ensino Superior, destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), o qual teve importante papel na implantação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais. Esses Núcleos mostram-se como instrumento salutar para a ruptura de barreiras quanto à permanência e conclusão do curso pelo Público-Alvo da educação especial no ensino superior, haja vista que têm como objetivo desenvolver ações voltadas à eliminação de barreiras física, de comunicação e informação, promovendo aos estudantes com deficiência participação e desenvolvimento acadêmico e social (Pereira, 2020; Pereira; Christimann; De Oliveira Pavão, 2020; Pinheiro; Da Silva, 2020; Vargas; De Freitas Reis, 2022).

Não se pode olvidar que as universidades são espaços de pesquisa, formação e fomentação do saber e bem-estar humano. Logo, não podem as IES olvidarem o papel institucional no processo educacional inclusivo, assegurando aos discentes PCD a acessibilidade nos bancos do ensino superior, sob suas mais variadas facetas: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental e comunicacional (Pereira; Christimann; De Oliveira Pavão, 2020; Pinheiro; Da Silva, 2020; Duarte Pereira, 2020; Sirino; Lima, 2022).

Acerca da acessibilidade atitudinal, Antunes e Almeida (2020) defendem que um dos maiores obstáculos enfrentados pelas IES nessa perspectiva inclusiva é o rompimento da cultura excludente e seletiva que marca do ensino superior. Logo, propõem que a excelência das universidades deve ser embasada em princípios de inclusão, coletividade e cooperação, com o desenvolvimento de políticas institucionais e práticas de valorização das diferenças, assim como da contribuição ativa de cada estudante na formação do saber, alcançando, deste modo, qualidade acadêmica e sociocultural sem a mancha da discriminação.

Contribuindo com o estudo de Antunes; Almeida (2020), Duarte Pereira (2020) e Santos *et al.*(2024) destacam que a ausência de acessibilidade e mão de obra especializada guardam estreita ligação com as principais dificuldades para a permanência dos alunos PCD nas universidades. A acessibilidade física vai desde a ausência de barreira arquitetônicas, utilização de piso tátil e rampas à utilização de material adaptado e utilização de *softwares*. A mão de obra especializada compreende não somente os docentes, mas todo o corpo técnico administrativo e, inclusive, a disponibilidade de monitoria por pares.

Saliente-se que a política institucional inclusiva deve perpassar pela adaptação curricular e metodológica (Almeida; da Silva, 2023; Santos *et al.*, 2024). Diante disso, Almeida; Da Silva (2023) trazem o Desenho Universal como estratégia para sanar essa necessidade. O Desenho Universal propõe a utilização de espaços, materiais, produtos e currículo que propiciem igualmente o aprendizado para pessoas com ou sem deficiência, permitindo, assim, que a inclusão guie o ensino e respeite a diversidade a partir dos processos de ensino e avaliação.

Evidencia-se que a legislação brasileira assegura a inclusão educacional no âmbito do ensino superior, alcançando parcela populacional marcada por histórica discriminação, como é o caso das pessoas com deficiência, pretos, quilombolas e indígenas. As políticas públicas implementadas, a exemplo do projeto incluir, propiciaram acesso às universidades por esses que, outrora, não tinham assento nos cursos superiores. Todavia, os avanços, por mais significativos, ainda são insuficientes e precisam de uma ruptura de paradigmas, amarras culturais, sociais e pedagógicas para a promoção da efetiva inclusão no ensino superior, guardando igualdade de tratamento e oportunidade a todos (Pereira; Christimann; De Oliveira Pavão, 2020; Vargas; Reis, 2020; Sirino; Lima, 2022; Santos *et al.*, 2024).

A Classe 2 (verde com 20,3% dos textos e 303 STs), nomeada de “Barreiras à Inclusão”, apresenta termos centrados em aspectos sociais e culturais, como “*barreiras*”, “*sociedade*”, “*cultura*” e “*aprendizagem*”, além de abordarem o papel da tecnologia como facilitadora do

processo inclusivo. A ênfase em palavras como “aprendizagem” e “possibilidade” reflete uma preocupação com o potencial transformador da mudança de perspectiva sociocultural em relação às pessoas com deficiência, assim como as tecnologias educacionais podem auxiliar na promoção de um ambiente mais inclusivo. Assim, a classe 2 destaca como fatores externos, incluindo a cultura e a inovação tecnológica, influenciam a experiência docente e a criação de práticas inclusivas no ensino superior.

A Classe 2 compõe-se de 5 documentos (Doc-3, Doc\_14, Doc\_19, Doc\_31 e Doc\_33), os quais discutem a exclusão das pessoas com deficiência e principais barreiras enfrentadas nesse processo. Faria *et al.*(2021) promove debate acerca da exclusão do ensino superior em várias esferas, inclusive a exclusão das PCD, ressaltando que, não obstante as questões sobre inclusão no ensino superior geralmente remetam a esse público, as minorias, de maneira geral, são alcançadas pela exclusão educacional no Brasil, especialmente no âmbito do ensino universitário.

Dentre os fatores que inviabilizam ou dificultam a inclusão no ensino superior, sobressaem-se as barreiras sociais e atitudinais. Embora a superação das barreiras arquitetônicas seja imprescindível para a efetiva inclusão, estas não representam as maiores dificuldades do público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Ainda se vê socialmente a perspectiva da deficiência associada aos corpos, deixando de reconhecer a dimensão humana dos sujeitos com deficiência (Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Bezerra *et al.*, 2024).

Diante dessa realidade, reflete-se sobre a imprescindibilidade do reconhecimento desses sujeitos para lhes proporcionar ambientes inclusivos, tanto com enfrentamento das barreiras físicas como atitudinais. Todavia, conforme afirma Silva *et al.*( 2021), a dimensão continental do Brasil, bem como as assimetrias sociais e demográficas que lhe são inerentes apresentam entraves ao reconhecimento de deficiências o que, por conseguinte, impede intervenções na área da saúde e da educação voltadas para a promoção da dignidade desses indivíduos.

De modo correlato, Faria *et al.*(2021), com base na concepção eminentemente social de Vygotsky, aduz que, não obstante condições biológicas, o meio social sobressai-se para o desenvolvimento humano em todas as suas nuances, até mesmo na aprendizagem. Rompe-se, deste modo, com a visão capacitista acerca da deficiência, a qual, segundo Bezerra *et al.*(2024), é responsável, embora não seja a única, pela exclusão educacional, haja vista que compromete a inserção, assim como permanência e aprendizagem das PCD na educação superior.

Outrossim, a Educação Especial sob o viés inclusivo pauta-se no desenvolvimento de ações voltadas à superação dos obstáculos ao desenvolvimento sociocultural das PCD, consistentes em limitações impostas à deficiência pelo meio social, não se restringindo a questões orgânicas. Nesse sentido, a educação não pressupõe a deficiência como doença ou defeito, mas deve enxergar a potencialidade do educando para além da deficiência, a ser desenvolvida a partir da compreensão e respeito às diferenças, propiciando um ambiente educativo adequado para a aprendizagem com autonomia (Faria, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021).

A construção de um ambiente que proporcione a aprendizagem com autonomia atende à acessibilidade e não prescinde de um bom mediador do conhecimento. É em torno do docente, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, que circundam as maiores discussões apresentadas por Alves; Da Silva (2020), Silva *et al* (2021), Faria *et al.*(2021); Stéfane Silva; Bueno Campos (2021); e Bezerra *et al.*(2024). Os autores destacam que os profissionais da educação no ensino superior possuem vasto conhecimento e qualificação em suas áreas profissionais. Entretanto, predomina entre eles, igualmente, o desconhecimento pedagógico, que lhes daria mais segurança no fazer docente.

No cenário da educação inclusiva nas universidades, enfatiza-se a importância dos professores como agentes de inclusão das pessoas com deficiência ou transtorno de neurodesenvolvimento. Diante desse relevante papel, necessitam conhecer estratégias pedagógicas adequadas para, a partir do reconhecimento da diversidade da sala de aula e características dos indivíduos com deficiência que a compõem, alcançar a proposta inclusiva da educação, propiciando ambiente de aprendizagem de maneira equitativa a todos os estudantes, com ou sem deficiência (Silva *et al.*, 2021; Faria *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021).

Não obstante, a formação pedagógica na educação superior apresenta-se como um desafio, especialmente para áreas diversas da licenciatura, razão pela qual enfatiza-se a carência e necessidade da formação docente continuada, principalmente sob a perspectiva inclusiva, tendo em vista que a efetiva inclusão de educandos com deficiência pressupõe de conhecimento acerca da própria deficiência, mas, sobretudo, de estratégias didático-pedagógicas aptas a potencializar os processos de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; e Bezerra *et al.*, 2024).

Diante de tais constatações, Stéfane Silva; Bueno Campos (2021) esclarecem que os métodos de ensino se configuram para além de técnicas destinadas ao êxito, posto que estas são indissociáveis das especificidades do contexto de ensino. Logo, os autores reconhecem que a identidade e ação docente são fragilizadas com a ausência de formação pedagógica, necessária para o desenvolvimento da práxis voltada ao processo de ensino-aprendizagem que proporcione autonomia e pleno desenvolvimento do estudante com deficiência.

Porém, embora o professor seja protagonista no processo inclusivo educacional superior, o caminhar para o alcance de estratégias que resultem o êxito educacional dá-se de maneira coletiva, mãos dadas com estudantes, gestores, diretrizes institucionais, políticas públicas e às IES, que devem promover apoio aos professores no aprimoramento da inclusão no processo de ensino-aprendizagem, concretizando a formação da universidade como espaço social que compreende e aceita as diferenças (Faria *et al.*, 2021; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; e Bezerra *et al.*, 2024).

Faria *et al.* (2021), ao reconhecerem a centralidade do professor para concretização da inclusão educacional de educandos com deficiência no cenário da educação superior, defendem a proeminência de apoio emocional e digno a esses profissionais. Não se pode olvidar que a saúde emocional docente reverbera nas relações com os estudantes, com os demais profissionais da educação, bem como com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, recomenda-se atitudes colaborativas entre todos os membros da IES, em apoio à atividade docente, a fim de tornar a caminhada educativa mais leve, com suporte prático, instrumental e emocional.

Quanto ao suporte instrumental, os autores apresentam as tecnologias da informação e comunicação como mecanismos que podem contribuir com o ensino inclusivo, a partir do desenvolvimento de novas habilidades para acesso do conhecimento. Porém, deixam claro que os artefatos tecnológicos, por si só, não propiciam a ampliação da cognição, mas são instrumentos importantes para atividade docente e discente, mantendo seu diferencial no elemento humano por meio de uma mediação qualificada. O papel dos artefatos tecnológico é de recurso educacional, sendo a finalidade educativa alcançada por meio da interação entre docente e discente (Faria *et al.*, 2021).

Já a Classe 3 (azul com 18,7% dos textos e 279 STs), é dedicada a “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, enfatiza a formação docente, com foco em termos como “*formação*”, “*prática pedagógica*” e “*atualização profissional*”. Este conjunto lexical reflete a preocupação

com a capacitação contínua dos professores, bem como com a necessidade de adequar as práticas pedagógicas para atender às demandas de um ensino inclusivo.

Dessa forma, esta Classe, formada por 8 artigos (Doc.4, Doc.5, Doc.7, Doc.11, Doc.15, Doc.16, Doc.17 e Doc.35), apresenta como discussão central a formação docente, apontando para a importância de professores bem-preparados para lidar com as especificidades da inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. Os estudos apresentados corroboram e dão continuidade às ponderações trazidas, via reflexa, na Classe anterior (Costa; Modica; Santos, 2020; Da Rocha et al., 2021; Teixeira et al., 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; Candido; Delgado; Carneiro, 2024; Da Silva; Dos Santos Silva, 2021; e Salazar; Lauande, 2024).

Assim, ratificam que, no contexto da educação no nível superior, em face de uma conjuntura de políticas públicas, há uma década vem se observando uma crescente nas matrículas, aumentando, vertiginosamente, o ingresso de PCD. A presença desses indivíduos, marcados por um processo histórico de discriminação, conduzem debates acadêmicos acerca dos mecanismos que rompem com barreiras ao processo inclusivo no ensino superior, sejam elas arquitetônicas, atitudinais ou pedagógicas. Dentre esses mecanismos, a figura do professor ganha centralidade, exercendo importante papel para inclusão ou exclusão das PCD nas universidades (Costa; Modica; Santos, 2020; Teixeira *et al.*, 2022).

De Souza; De Oliveira Pavão (2022) expõem acerca da imprescindibilidade da sensibilidade, empatia e conhecimento pedagógico para tornar a inclusão real na idealizada pelas políticas públicas previstas na legislação internacional e nacional. Em razão das desigualdades existentes e processos históricos de discriminação e invisibilidade pelos quais foram marcadas as PCD, cabe às universidades a ruptura de paradigmas excludentes e tornar o ensino mais democrático (Costa; Modica; Dos Santos, 2020; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022).

Nessa marcha, impõe-se ao professor que se empodere de sua identidade profissional, apropriando-se de saberes docentes que transcendem os conhecimentos técnicos da área de atuação, razão pela qual se torna indeclinável o foco pelo aperfeiçoamento pedagógico, com a busca de técnicas de ensino e aprendizagem voltadas a promover uma educação de qualidade. Assim, torna-se indispensável a formação docente continuada, a partir de um processo de reinterpretação das experiências, práticas, aprendizagens inerentes ao dia a dia do professor (Candido; Delgado; Carneiro, 2024; Salazar *et al.*, 2024; Da Silva *et al.*, 2023).

Todavia, é de se ter claro que o processo de formação acadêmica para a atuação no magistério superior dá-se de maneira diversa do ensino básico, haja vista que a LDB prevê que a preparação desses profissionais ocorre a nível de pós-graduação. No entanto, Tal previsão resulta na existência predominante de professores da educação superior que não tiveram formação didática-pedagógica, quiçá formação para inclusão (De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; Teixeira *et al.*, 2022; Da Silva *et al.*, 2023).

Da Silva *et al.* (2023) chamam a atenção para a percepção dos professores que participaram da sua pesquisa acerca dos cursos de formação continuada sistemática (*stricto sensu e lato sensu*). Para esses, embora os cursos lhes tenham assegurado a habilitação para atuação no magistério superior, em nada contribuíram em relação ao fazer docente para inclusão. Os mesmos autores reforçam a valorização pelas IES das titulações dos seus docentes, entretanto, a produção e titulação certifica sugerem a existência de uma equipe especializada e tecnicamente qualificada, mas não assegura a existência de uma equipe voltada para o ensino.

Portanto, como apontam Candido; Delgado; Carneiro (2024), a formação continuada que pautar assuntos do campo da educação contribuem para que os docentes assumam a identidade profissional. Em sentido contrário, a ausência ou escassez de investimentos sob esse viés levam à insegurança no fazer docente, principalmente quando se depara com uma sala de aula diversificada. Conquanto o magistério seja uma atividade profissional inacabada, que requer do docente contante ressignificação das suas ações, é significativo o número de profissionais que não buscam ampliar seus conhecimentos.

Candido; Delgado; Carneiro (2020), De Souza; De Oliveira Pavão (2022), Da Silva *et al.* (2023) e Salazar *et al.*(2024) reforçam que, embora a formação do professor seja fundamental para a construção de um ensino superior inclusivo de qualidade, esses profissionais não podem ser responsabilizados pelos insucessos como únicos protagonistas desse processo. Como salientam De Souza; De Oliveira Pavão, é fundamental para o sucesso da construção do ensino superior inclusivo condições condizentes à prática do magistério, com ambiente e espaço físico apropriados, turmas em número pequeno de alunos e apoio institucional.

Seguindo esse raciocínio, Candido; Delgado; Carneiro (2020) enfatizam percalços enfrentados na docência que interferem na ação docente, tais como a falta de estímulo para a busca de formações externas; alta jornada de trabalho; ausência de suporte e salários baixos. Ressalte-se que a qualidade e atividades significativas das formações ofertadas também refletem na participação ou não dos professores, os quais precisam sentir-se valorizados e

motivados para associar à extenuante rotina de trabalho a participação em ações de formação docente continuada (Da Silva *et al.*, 2023; Salazar *et al.*, 2024).

Quanto aos modelos de formação continuada, Salazar *et al.* (2024) expõe acerca de dois modelos: estrutural e construtivo. O modelo estrutural consiste em uma formação continuada baseada em uma lógica técnica, com processos previamente organizados e centrados na transmissão de conhecimentos instrutivos. Essas ações são ofertadas por empresas externas ao contexto dos professores, os quais não participam ativamente da elaboração das propostas, mas fazem parte dos planos elaborados por especialistas, frequentemente de consultorias contratadas para esse propósito.

Em sentido diametralmente oposto, o modelo construtivo tem como princípio a reflexão interativa, com a articulação de teoria e prática, o que favorece a interação entre os responsáveis pela formação e aqueles que dela participam. Segundo os autores, dá-se, conseqüentemente, forte diálogo e permuta de conhecimentos através das dinâmicas, oficinas ou outras estratégias utilizadas, sendo previstas, também, avaliações e autoavaliações colaborativas, no intuito de aferir e qualificar os saberes produzidos na ação. Concluem os autores que, na contemporaneidade, as formações devem pautar-se em processos organizados e sistemáticos, com foco em ação-reflexão-ação, a fim de que haja a contribuição para o desenvolvimento do professor, pessoal e profissional, assim como para a IES (Salazar *et al.*, 2024).

Urge a implementação, com seriedade, de políticas e diretrizes que propiciem de maneira contínua e organizada momentos de formação dos professores universitários, pois se tornou evidente que, para o alcance de uma educação inclusiva no ensino superior, impõe-se uma base de formação que propicie criticidade e reflexão aos docentes, tornando-os capazes de identificar as necessidades educacionais, como a adaptação curricular, garantindo acesso ao conhecimento tanto dos discentes com necessidades educacionais específicas quanto aos demais (Candido; Delgado; Carneiro, 2020; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022).

Por sua vez, a Classe 4 (roxo com 27% dos textos e 403 STs), intitulada de “Pesquisa e Metodologias de Análise”, está relacionada aos aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo termos como “pesquisa”, “análise qualitativa”, “coleta de dados”, “questionário” e “entrevista”. Esses termos indicam a importância de estudos empíricos que forneçam evidências para fundamentar a inclusão educacional. A classe reflete a relevância de utilizar bases empíricas sólidas para compreender a experiência docente e as práticas inclusivas, contribuindo para a formulação de estratégias fundamentadas.

A Classe consolida-se a partir de dez artigos os quais guardam correspondência entre si quanto aos percursos metodológicos, destacando-se pesquisas qualitativas, com o viés de compreender como se dá o fenômeno de inclusão da PCD. Dos trabalhos que compõem a Classe, três (Doc. 02, 20 e 21) adotaram como procedimento a revisão de literatura, por meio da qual Bezerra; Magalhães (2020) chamam atenção para o parco número de pesquisas sobre inclusão que tragam como recorte o Ensino Superior, contrapondo-se a vasta literatura quando o recorde é sobre os ensinos Fundamental e Médio.

Os demais artigos (Doc. 06, Doc.08, Doc. 09, Doc.10, Doc. 23, Doc. 27 e Doc. 30) optaram por estudos de caso, com recortes de pesquisa diversos sobre as PCD e seu processo de inclusão. Os estudos de caso, destinaram-se a identificar os problemas relativos às PCD, a partir de uma abordagem global, ou aferir fatores que o influenciaram ou são por eles influenciados (De Melo *et al.*, 2022).

Corroborando com o que foi apresentado por Bezerra e Magalhães, observa-se que os estudos se depreendem sobre as PCD, procedimentos e resultados alcançados com o viés inclusivo, todavia, sob a perspectiva dos discentes, não havendo discussão acerca da vivência docente, suas dificuldades e descobertas, a não ser de maneira reflexa.

Dentre os estudos de caso, verifica-se a preponderância da utilização de entrevistas semiestruturadas (Doc.09, Doc.10, 27 e Doc.30), com duas opções por aplicação de questionário (Doc.08 e Doc. 23) e um relato de experiência (Doc.06). Dos que optaram por entrevistas semiestruturadas, apenas uma pesquisa teve cunho etnográfico (Doc.27), o que aponta para a existência de poucos estudos sobre a inclusão e PCD com essa opção de procedimento.

Além disso, identificou-se que há sobreposição temática entre as quatro Classes, evidenciando conexões significativas. Por exemplo, as políticas públicas e estruturais da Classe 1 influenciam diretamente as práticas pedagógicas da Classe 3, que, por sua vez, são apoiadas pelas dimensões sociais e tecnológicas da Classe 2. A Classe 4, sustenta essa interação ao fornecer uma base metodológica e empírica, conectando os diferentes temas e ampliando a compreensão sobre a inclusão no ensino superior.

Os temas da Classe 1 apresentam conexões com os aspectos sociais e tecnológicos da Classe 2, especialmente no que se refere ao papel da tecnologia como facilitadora do acesso educacional. Além disso, há uma relação direta com as práticas pedagógicas da Classe 3, uma

vez que as políticas públicas e o aparato legal estruturam o ambiente no qual essas práticas são implementadas, promovendo maior inclusão no ensino superior.

As metodologias descritas na Classe 4 influenciam diretamente as práticas pedagógicas da Classe 3, ao fornecer dados e análises que embasam a formação docente e a adaptação de estratégias inclusivas. Além disso, a abordagem metodológica também fundamenta as políticas públicas da Classe 1, garantindo que as iniciativas sejam apoiadas em evidências robustas e alinhadas às demandas práticas da inclusão educacional.

O Dendrograma (Figura 7) gerado pelo IRaMuTeQ evidencia uma estrutura coerente que organiza os temas principais do *corpus* textual em quatro classes. Estas classes estão intimamente ligadas ao objetivo geral da pesquisa, abrangendo desde os aspectos estruturais e políticos da inclusão, passando pelas dimensões sociais e tecnológicas, até as questões específicas da formação docente e das bases metodológicas para fundamentar a reflexão e a ação no campo educacional inclusivo.

### 2.1.5 Análise da Estatística Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson

O Quadro 1 fornece a lista das principais palavras significativamente associadas a essas classes de acordo com a estatística de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson. Neste caso, o *valor-p* para as associações foi sempre menor que 0,0001. Logo, pode-se considerar que existem associações sob uma baixa probabilidade de equívoco. A coluna ( $\chi^2$ ) do quadro mostra a estatística de teste entre palavra e a classe; quanto maior, maior a probabilidade de dependência. O Quadro 2 e sua análise está dividido em três aspectos principais: compreensão dos valores de Chi-quadrado (Chi), interpretação dos percentuais (%), e caracterização das classes.

O valor de Chi-quadrado ( $\chi^2$ ) indica a força da associação entre as palavras e as respectivas classes. Palavras com altos valores de Chi são mais características da classe em que aparecem. Já o percentual indica a proporção de vezes que a palavra aparece no contexto da classe. A análise do % complementa o  $\chi^2$  ao demonstrar como a frequência de uma palavra é distribuída (Rabelo; Da Silva Júnior, 2022).

Os altos valores de Chi da Classe 1, especialmente para "Educação" e "Público", com estatística de teste de 163,20 e 157,05 respectivamente, evidenciam a centralidade dos marcos legais e regulatórios no debate sobre inclusão no ensino superior. A alta frequência percentual

de palavras como "Nacional" e "Lei" de 88,41% e 87,65%, respectivamente, reforça a relação com as políticas educacionais e jurídicas. É o que pode ser depreendido do Quadro 1.

Quadro 1 - Teste de associação entre palavras e classes, onde a Classe 1: Políticas Públicas e acesso ao Ensino Superior; Classe 2: Aspectos Sociais e Tecnológicos da Inclusão; Classe 3: Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Classe 4: "Pesquisa e Metodologias de Análise". As Colunas 1-3 representam, nesta ordem, o termo/palavra, a estatística  $\chi^2$  e o % citações

Classe 1			Classe 2			Classe 3			Classe 4		
Palavra	$\chi^2$	%	Palavra	$\chi^2$	%	Palavra	$\chi^2$	%	Palavra	$\chi^2$	%
Educação	163,20	61,60	Social	79,37	52,14	Formação	370,01	63,18	Dado	158,57	81,63
Público	157,05	81,12	Cultural	56,25	85,71	Docente	247,45	59,79	Pesquisa	155,27	59,04
Brasil	144,96	89,00	Sociedade	37,72	50,79	Continuar	203,91	80,52	Utilizar	152,03	84,71
Político	120,53	84,69	Barreira	34,70	52,94	Professor	142,98	48,79	Entrevista	131,40	90,32
Lei	110,24	87,65	Capaz	33,84	73,68	Prático	127,08	57,02	Análise	114,70	73,47
Permanência	96,88	83,33	Tecnologia	33,48	76,47	Pedagógico	89,09	58,75	Qualitativo	87,86	84,31
Direito	96,03	80,00	Aprendizagem	31,80	45,00	Inicial	69,44	72,22	Bibliográfico	83,73	92,11
Nacional	95,74	88,41	Espaço	30,90	52,08	Atualização	48,14	100,00	Participante	83,63	79,31
Política	91,50	94,44	Possibilidade	30,80	59,38	Permanente	43,73	100,00	Realizar	78,80	64,71
Especial	91,42	70,50	Aprender	29,08	65,22	Deficiência	38,85	31,69	Coleta	78,08	96,77
Acesso	84,65	71,90	Físico	27,80	53,85	Atuar	34,28	64,00	Questionário	77,04	100,00
Legislação	66,49	89,36	Constante	27,58	100,00	Atuação	33,69	75,00	Pesquisador	55,49	76,74
Alvo	65,64	90,91	Mundo	25,95	76,92	Buscar	31,92	50,00	Fonte	54,73	100,00
Legal	62,50	88,89	Histórico	25,75	59,26	Sala	30,65	51,16	Revisão	51,36	81,82
Superior	57,85	65,04	Papel	24,17	66,67	Saber	30,29	56,25	Estudo	49,98	50,00

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A Classe 2 reflete a influência das barreiras socioculturais e da tecnologia no contexto educacional. A alta frequência da palavra "Cultural" (85,71%) indica que o debate está focado na integração de aspectos sociais e culturais no processo de ensino inclusivo. A presença de termos como "Barreira" (52,94%) e "Tecnologia" (76,47%) sugere a relevância de ferramentas tecnológicas para superar desafios na inclusão.

Já a Classe 3 destaca-se por seu foco na formação contínua e inicial dos docentes, com um Chi significativamente alto para "Formação" (370,01). A frequência absoluta de 100% para palavras como "Atualização" e "Permanente" reflete a importância da capacitação docente contínua no contexto da inclusão. Esta classe é a mais coesa e temática, evidenciando o protagonismo da formação pedagógica no corpus.

Por fim, a Classe 4 está associada às abordagens metodológicas utilizadas nas investigações científicas sobre inclusão. Os altos valores de Chi para palavras como "Pesquisa" (155,27) e "Dado" (158,57) sugerem uma ênfase na análise e coleta de informações. A alta frequência de "Questionário" (100%) e "Coleta" (96,77%) confirma o uso predominante de métodos qualitativos e quantitativos no corpus analisado.

Com isso, as Classes 1 e 3 apresentaram altos valores de Chi-quadrado e frequência percentual, sugerindo uma maior coesão temática. Por outro lado, as Classes 2 e 4 apresentaram dispersão semântica maior, refletindo a pluralidade de abordagens e desafios enfrentados. A

integração entre barreiras socioculturais e o uso de tecnologias, bem como a ênfase na coleta de dados para embasar práticas inclusivas, são aspectos relevantes evidenciados por essas classes.

### 2.1.6 Análise do Gráfico de Similitude

A análise de similitude é uma técnica utilizada em estudos lexicométricos que busca identificar as conexões semânticas e coocorrências lexicais em um *corpus* textual. Essa metodologia é empregada em pesquisas qualitativas, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, pois permite compreender as relações entre os termos mais frequentes e a estruturação conceitual de um texto ou conjunto de textos.

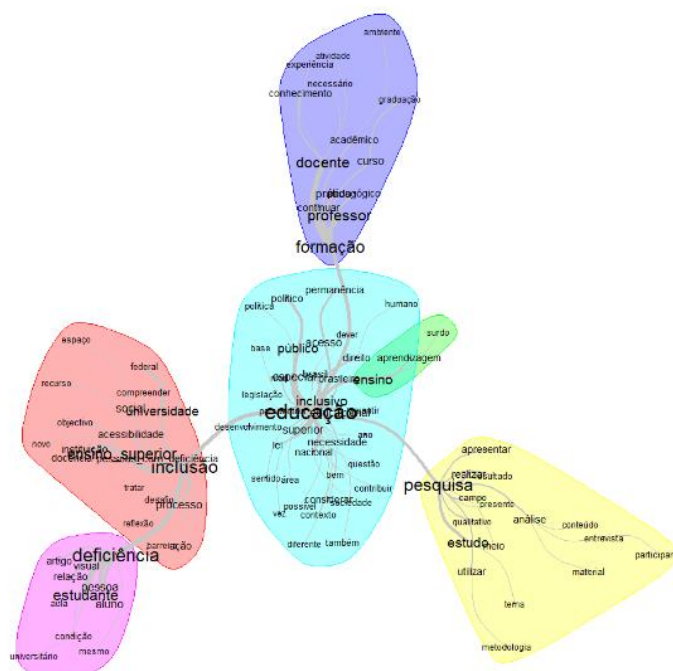
Segundo Camargo e Justo (2013), a análise de similitude contribui para a identificação de "núcleos de sentido", isto é, conjuntos de palavras que, ao estarem associadas, ajudam a delinear os eixos temáticos principais do *corpus* analisado. Essa abordagem é fundamentada na Teoria dos Grafos, onde os termos são representados como nós e as relações entre eles como arestas, proporcionando uma visualização gráfica das interconexões semânticas.

O gráfico de similitude, por sua vez, é a representação visual dos resultados dessa análise e é construído a partir da frequência e coocorrência de palavras. Quanto maior a frequência de um termo e mais conexões ele estabelece com outros, mais central ele será no gráfico. Essa centralidade permite identificar os conceitos-chave do *corpus* e sua relação com os demais termos. Além disso, o gráfico organiza os nós lexicais em *clusters* ou agrupamentos, que podem representar diferentes dimensões do tema estudado. Tal como destacado por Marchand e Ratinaud (2012), a análise de similitude é uma ferramenta poderosa para identificar a estrutura discursiva de um *corpus* textual, evidenciando as relações hierárquicas e a proximidade entre os conceitos abordados.

A análise de similitude é apresentada na Figura 6. Foi realizada por meio do *software* IRaMuTeQ e permitiu identificar as principais conexões lexicais presentes no *corpus textual*. O gráfico gerado evidencia uma estrutura interconectada que reflete a complexidade e a multidimensionalidade do tema, alinhando-se ao objetivo geral da pesquisa, que é refletir sobre a experiência e formação docente no processo de inclusão. Revelou, ainda, cinco grupos principais: “formação docente” (azul), “educação inclusiva e políticas públicas” (verde), “deficiência e estudantes” (rosa), “pesquisa e metodologia” (amarelo), e “ensino superior e

espaço institucional” (vermelho). Esses grupos refletem a organização lexical do *corpus*, destacando os principais eixos temáticos que orientam a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no ensino superior.

Figura 6 - Análise de Similitude acerca da literatura envolvendo “pessoa com deficiência”, “docência no ensino superior” e “inclusão” no período de 2019 a 2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O grupo relacionado à formação docente (azul), identificado por termos como "docente", "professor", "formação" e "curso", evidencia a centralidade da capacitação pedagógica no processo de inclusão. A necessidade de um preparo acadêmico contínuo é destacada, com ênfase na aquisição de competências específicas para lidar com as diversidades presentes no ambiente educacional. Essa dimensão também foi corroborada pelo dendrograma, que destacou classes relacionadas às práticas pedagógicas e à necessidade de desenvolvimento profissional.

Outro agrupamento relevante é o de Educação Inclusiva e Políticas Públicas (verde), formado pelos termos "educação", "inclusão", "políticas" e "necessidade", demonstrando a interseção entre a prática educativa e as demandas específicas dos estudantes no contexto inclusivo. Essa relação evidencia a importância de desenvolver políticas e práticas educacionais que garantam tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes no ensino superior, o que reforça a necessidade de articulação entre o docente, o ambiente educacional e as diretrizes institucionais. Tanto o gráfico de similitude quanto o dendrograma indicaram que a inclusão

está fortemente atrelada a políticas públicas que asseguram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Esse grupo reforça o papel do Estado e das instituições de ensino como promotores de uma educação igualitária e acessível.

O grupo Deficiência e Estudantes, formado por termos como "deficiência", "estudante", "aluno" e "acessibilidade" destaca as necessidades específicas dos estudantes com deficiência no ensino superior. Essa dimensão foca nas barreiras enfrentadas por esses alunos e nas estratégias para superá-las, incluindo o desenvolvimento de recursos e práticas pedagógicas que garantam condições equitativas de aprendizagem. No dendrograma, essa temática também aparece associada a classes que tratam de barreiras sociais e institucionais no ambiente acadêmico.

Termos como "pesquisa", "estudo", "metodologia" e "análise" configuram o grupo Pesquisa e Metodologia que aborda a importância do papel da produção científica e da investigação acadêmica na fundamentação de práticas inclusivas. A pesquisa aparece como ferramenta essencial para a compreensão dos desafios da inclusão e para a proposição de soluções baseadas em evidências. Esse agrupamento aponta para a necessidade de basear a formação docente e as políticas de inclusão em evidências empíricas, garantindo que as intervenções sejam efetivas e atendam às demandas reais do contexto educacional. No dendrograma, essa dimensão está conectada às classes que tratam de abordagens qualitativas e quantitativas para a análise do tema.

Por fim, o quinto grupo, que engloba palavras como "universidade", "instituição", "espaço" e "superior", evidencia o papel das instituições de ensino superior como agentes de transformação social. As universidades são descritas não apenas como espaços de aprendizagem, mas também como locais que devem promover ativamente a inclusão e a acessibilidade. Essa interação entre a missão acadêmica e a responsabilidade social também foi observada no dendrograma, em classes que destacam o impacto das estruturas institucionais no sucesso das iniciativas inclusivas.

Observa-se uma interação entre os resultados apresentados no dendrograma (Figura 5) e do gráfico de similitude (Figura 6). Os grupos identificados no gráfico encontram correspondência nas classes temáticas do dendrograma, sugerindo uma convergência entre os eixos principais. Por exemplo, a formação docente está interligada às práticas pedagógicas no dendrograma, enquanto o grupo de educação inclusiva e políticas públicas reflete discussões sobre legislações e direitos dos estudantes. Da mesma forma, os temas relacionados à

deficiência, acessibilidade e ao espaço institucional mostram-se interdependentes, compondo um panorama integrado da inclusão no ensino superior.

O gráfico de similitude evidencia uma forte interdependência entre os aspectos de formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas e metodologias de pesquisa. Esses elementos configuram um sistema integrado que reforça o papel central da experiência e formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no ensino superior. A análise destaca, ainda, a necessidade de articulação entre as dimensões legais, pedagógicas e sociais para o avanço de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Destaque-se que, a partir da revisão sistemática, desde a busca na base dados até o resultado obtido, evidencia-se que, não obstante a existência de vasta literatura acerca da inclusão educacional, as pesquisas com viés voltado para o ensino superior e, mais especificamente, para seus impactos no exercício da atividade docente, são escassos, não obstante o papel docente no processo inclusivo seja inquestionável e fundamental.

A percepção dos docentes acerca das suas necessidades para o desempenho do seu magistério é pouco explorada, o que restou demonstrado pela inexistência, dentre a literatura pesquisada, de qualquer pesquisa autoetnográfica que trouxesse o fazer docente sob a perspectiva de quem o faz. Tal fato, pode representar uma fragilidade na tentativa de avanços na educação superior inclusiva, especialmente ante pluralidade das salas de aula nas universidades e dinamismo intergeracional.

Não se pode descuidar que as políticas públicas de inclusão de PCD no ensino superior são relativamente recentes e, portanto, ainda há vasto campo para pesquisas dentro deste cenário, especialmente porque ainda se verifica nos estudos apresentados grande tendência à centralidade nas PCD, apresentando-se evidências de suas necessidades, histórico de invisibilidade e violação de direitos, e recentes direitos legalmente adquiridos. Porém, o professor pouco tem sido ouvido para se aferir suas carências, êxitos das propostas e políticas pedagógicas segundo quem as aplica e novos desafios que surgem nessa profusão de mudanças e indivíduos heterogêneos que têm tomado assento no campo universitário.

Inquestionável que o lugar de fala sobre a docência é dos docentes. Por conseguinte, mostra-se imperiosa a ampliação de estudos científicos que observem esse lugar de fala sobre o fazer docente inclusivo, inclusive para compreender as percepções do dia a dia de sala de

aula, fortalecer práticas de êxito, auxiliar esses profissionais em suas fragilidades, fortalecendo-os para a desafiador propósito de uma educação superior efetivamente inclusiva.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

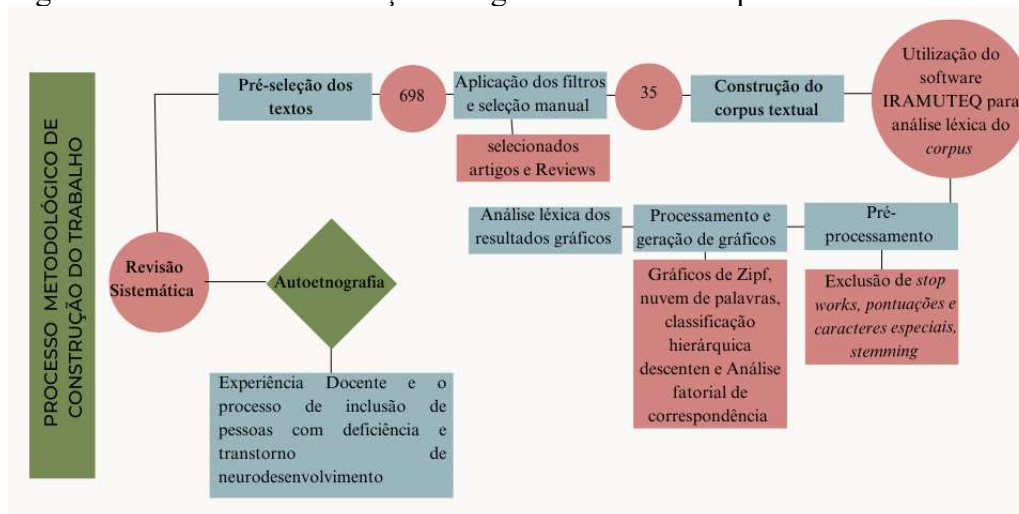
Para garantir o rigor científico e a validade da pesquisa, esta seção descreve o método de pesquisa, abordando suas características, bem como o método de trabalho, que indica os estágios e os procedimentos realizados.

A metodologia adotada nesta dissertação baseia-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na autoetnografia como estratégia principal de investigação. Essa abordagem permite conectar vivências pessoais e práticas pedagógicas com os desafios e potencialidades da inclusão no ensino superior, proporcionando uma análise reflexiva e crítica da experiência docente da pesquisadora. Complementarmente, foi utilizado outro método, qual sejam, a revisão sistemática da literatura (RS), com auxílio do *software* IRaMuTeQ, interface para o *software* estatístico R.

A metodologia foi estruturada para responder ao problema de pesquisa, que busca compreender os desafios e estratégias docente na inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. Este capítulo descreve detalhadamente cada etapa do processo metodológico, desde a escolha da abordagem até a análise dos dados, garantindo a consistência e a transparência científica.

As etapas de construção do trabalho encontram-se representada da Figura 7.

Figura 7- Demonstração gráfica do percurso metodológico misto



Elaborado pela autora (2025)

A escolha da autoetnografia como abordagem central reflete o objetivo de conectar experiências pessoais a questões sociais e culturais mais amplas. Segundo Ellis; Adams; Bochner (2011), a autoetnografia é um método que permite explorar vivências individuais de maneira reflexiva e crítica, situando-as em um contexto coletivo e promovendo novas compreensões sobre fenômenos sociais. Essa abordagem é particularmente adequada para a presente pesquisa, pois oferece um meio de articular as experiências da pesquisadora com os desafios e práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior.

O delineamento desta pesquisa combina elementos de autoetnografia e revisão sistemática da literatura (RS), organizando as etapas metodológicas da seguinte forma.

A RS foi conduzida com o objetivo de mapear as principais experiências, desafios e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior. Os procedimentos seguiram as diretrizes do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) como a definição da pergunta de pesquisa: "Quais são os principais desafios e estratégias pedagógicas para promover a inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior?".

Para a seleção das bases de dados, foram escolhidas bases de dados científicas como *Scopus*, *Web of Science*, SciELO e Google Acadêmico. A coleta de dados, que consiste na primeira etapa para realização da revisão sistemática de literatura (Souza *et al.*, 2014), resultou em um conjunto inicial de 698 documentos. A aplicação de critérios de inclusão, como período de publicação (2019-2024), tipo de documento (artigos e *reviews*) e idioma (português), reduziu o *corpus* para 41 documentos. Uma análise qualitativa dos títulos, resumos e palavras-chave desses documentos, possibilitou a seleção de 35 artigos para análise mais aprofundada.

Assim, a construção do *corpus* textual (Camargo; Justo, 2013; Kami *et al.*, 2016) foi realizada por meio do cruzamento dos descritores, bem como seus correlatos. Ademais, as bases consideradas possuem um repertório significativo de ferramentas que facilitam as avaliações bibliométricas (Aguillo, 2012).

Excluíram-se estudos de nível básico ou técnico e aqueles que não apresentavam metodologia robusta. Os estudos selecionados foram analisados quanto aos objetivos, métodos, resultados e relevância para o tema da inclusão. Os dados extraídos foram organizados em categorias temáticas para subsidiar a discussão dos resultados.

Já os dados autoetnográficos foram coletados por meio de diários reflexivos, que são registros pessoais feitos ao longo da experiência docente (2017 a 2024), descrevendo desafios, estratégias e aprendizados relacionados à inclusão. Também foi feita revisão de planos de aula, materiais didáticos e atividades desenvolvidas para alunos com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento. Foram, ainda, considerados relatos de casos a partir da descrição detalhada de situações vivenciadas em sala de aula, com foco na inclusão e adaptação pedagógica.

Sobre a autoetnografia, Muncey (2010) a descreve como uma abordagem de pesquisa que traz ênfase à experiência individual e se insere, como pesquisa, nas estratégias de observação participante dentro da etnografia. Portanto, segundo a autora, surge da interseção entre a experiência pessoal e o processo de pesquisa. Diferente de métodos tradicionais que buscam eliminar a subjetividade, a autoetnografia valoriza a incorporação do "eu" na pesquisa, reconhecendo que o pesquisador é simultaneamente observador e participante de sua própria história.

Contrapõe-se ao predomínio de narrativas oficiais que frequentemente excluem experiências individuais, dando voz a histórias que não se encaixam nos discursos dominantes, revelando perspectivas negligenciadas ou pouco exploradas, como é o caso da pesquisa acerca da vivência docente no processo inclusivo de pessoas com deficiência ou neurodivergentes no ensino superior, a qual, conforme já demonstrado, mostrou-se incipiente, carecendo da voz dos protagonistas desse processo para melhor compreensão de todos os fatores que permeiam o fenômeno de inclusão e exclusão na educação superior.

O estudo foi conduzido a partir da experiência da pesquisadora como docente em uma instituição de ensino superior brasileira, a qual passa a ser identificada como UNIY. O contexto investigado inclui a vivência com turmas de graduação em curso das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, a inclusão de alunos com deficiências (como deficiência visual) e transtornos do neurodesenvolvimento (como transtorno do espectro autista e TDAH) e o cenário político e legislativo brasileiro referente à educação inclusiva, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011.

Destaque-se que a inserção da pesquisadora como docente em IES propiciou a coleta de dados dificilmente obtidos por pesquisadores externos, sanando uma lacuna identificada a partir da RS realizada, sendo esse um fato que representa uma das principais vantagens proporcionadas pela abordagem autoetnográfica nesta pesquisa, conforme aduz Sales (2020).

Em contrapartida, apresenta-se inviável a identificação precisa sobre a instituição de investigação, o que se dá pelo fato de o foco da pesquisa não estar na IES, mas nas experiências da pesquisadora, o que torna prescindível a identificação pormenorizada do ambiente da pesquisa. Sales (2020) indica que se trata de uma consequência decorrente das delimitações definidas para pesquisas como esta, tanto em relação ao objeto de estudo (a trajetória acadêmico-profissional) quanto ao método empregado (a autoetnografia).

Não obstante essas escolhas possam resultar em alguma imprecisão sociológica, ao não possibilitar uma correlação direta entre as características da instituição campo da pesquisa e os dados autoetnográficos apresentados, elas permitem a ampliação e diversificação das informações sobre a docência nessa instituição.

Impõe-se, ainda, atentar para a utilização de estratégias com o objetivo de dificultar a identificação das pessoas direta ou indiretamente envolvidas na narrativa autoetnográfica, por questões éticas (Muncey, 2010; Sales, 2020). Logo, a escolha pela não identificação da IES sana dilemas éticos quanto à necessidade de resguardar a identidade dos indivíduos que atuam no campo da pesquisa e que aparecem nas narrativas de maneira indireta, uma vez que compartilham do mesmo ambiente e fazer docente que o da pesquisadora.

Em razão do exposto, foram realizadas alterações pontuais nas descrições de fatos vivenciados e características dos envolvidos, de modo a manter a essência do que é descrito. A exemplo, pode-se indicar a alteração do gênero ou idade dos personagens, a fim de não viabilizar qualquer identificação por parte dos leitores.

Os dados autoetnográficos foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, buscando padrões e categorias emergentes nas experiências descritas nos diários reflexivos e registros pedagógicos. As narrativas foram apresentadas de maneira articulada com referenciais teóricos e estudos anteriores, buscando compreender como essas experiências dialogam com o campo da educação inclusiva, propiciando a análise e interpretação dos dados de forma reflexiva, considerando tanto as práticas pedagógicas quanto as dimensões emocionais e políticas envolvidas na docência inclusiva.

Portanto, a pesquisa seguiu os princípios éticos estipulados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato e o respeito aos sujeitos envolvidos, posto que os diários reflexivos utilizados são de autoria exclusiva da pesquisadora, os dados coletados na RS são de acesso público, e os indivíduos por ventura mencionados têm sua identidade resguardadas.

## 4 AUTOETNOGRAFIA DO PERCURSO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Paulo Freire, na justificativa da obra *Pedagogia do Oprimido*, discorre sobre os reflexos dos “desafios do hoje” no homem, os fazendo reconhecer a si mesmos como um problema. “Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (Freire, 2014, p. 39). No cenário da educação inclusiva, essa inquietação mostra-se ainda mais relevante, requerendo do docente criatividade e reflexão contínua de si mesmo e sua atuação, a fim de evitar a mera reprodução de práticas ineficazes (Stéfane Silva; Bueno Campo, 2021).

Eis o lugar por mim percorrido nesse período de aproximados 10 anos de experiência na docência em uma IES, doravante denominada UNIY: o lugar da inquietação. A inquietude moveu-me como as águas de um rio que percorre seu leito e deságua no mar, transpondo barreiras, ora de maneira tranquila, ora de maneira mais turbulenta, mas sempre buscando seu destino: realizar o processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender essa caminhada de inquietações, descobertas, redescobertas e autotransformação, faz-se necessário conhecer minha caminhada como profissional, como se deu minha preparação e chegada à docência, posto que, como afirma Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador em uma certa terça-feira à tarde”. Para tanto, trago como primeiro subcapítulo dessa seção reflexões sobre minha formação inicial e suas lacunas para a prática docente.

### 4.1 FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS NA DOCÊNCIA

O ano era de 1995 quando se inicia o tão sonhado curso universitário. Jovem, cheia de ideais, dediquei-me cinco anos para conclusão de um curso em bacharelado da área das ciências sociais aplicadas.

Durante o período inicial de formação, tive contato com os mais variados professores, todos com suas expertises e notável saber em suas áreas de atuação. Alguns despertaram em mim admiração pela maneira como conseguiam tornar a aprendizagem tão descomplicada, acessível. Outros, dignos da mesma admiração pelos seus notáveis saberes, através de suas falas complexas, faziam com que me sentisse um vaso que não conseguia conter a água do saber que tentavam despejar em mim.

A ponte para o conhecimento nem sempre foi construída, , mas, dentro desse cenário, destacou-se um professor: aquele em cuja disciplina passei na média, quase arrastada, que fez com que inúmeras vezes eu pensasse “serei capaz de aprender?”. Suas aulas eram pautadas exclusivamente na oralidade, com explanação sobre as teorias de forma exaustiva, mas sem qualquer proximidade com nossa realidade de alunos. Tudo parecia distante e impalpável, não obstante seu conhecimento e capacidade sempre tenham sido inquestionáveis.

As razões que geraram esse fenômeno na minha vida educacional foram desvendadas em discussão proporcionada por Leite Júnior (2023), ao questionar os modos de aprendizagem. O autor, a partir da citação de Paulo Freire, destaca que ensinar sobressai-se à ideia de transferir conhecimentos, posto que, para além disso, é o ato de proporcionar ao outro a própria construção do saber. Nesse sentido, em vão eu tentava aprender o que o professor se dispunha a me dar, já que a aprendizagem faz parte de uma construção de cada indivíduo, por meio de ferramentas propiciadas pelo docente. No caso, as ferramentas propiciadas não atendiam as minhas especificidades.

É o que apresenta a neurociência em estudos sobre neuroplasticidade, cujas pesquisas possibilitam a reavaliação das percepções em relação aos alunos que enfrentam dificuldades no aprendizado, assim como contribuem para a compreensão de que fatores como idade ou transtornos não são barreiras intransponíveis, mas sim aspectos que podem apresentar desafios e limitações específicas, variando conforme as características individuais de cada pessoa (Leite Júnior, 2023).

Surge, por conseguinte, o diálogo sobre a diversidade de estilo de aprendizagem. O debate mostra-se relevante para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, ganhando maior enlevo quando se trata da educação inclusiva. Era o meu caso. A realidade de pessoa neurodivergente, até então sem diagnóstico, não permitia que eu conseguisse acompanhá-lo por quase duas horas de explanação. Eu viajava entre outros pensamentos e, ao retornar o foco para o que ele dizia, já havia perdido o fio da meada.

Acerca dessa vivência, Leite Júnior (2023) esclarece que, embora existam outros aspectos a serem considerados para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e satisfatória, imprescindível que o docente compreenda que cada sujeito aprendente inclina-se para o conhecimento por diferentes vias sensoriais, resvalando, portanto, nas reflexões acerca dos estilos de aprendizagem.

Em sintonia com o autor, Ramos (2024) explana que o estilo de aprendizagem consiste na preferência individual de cada aprendente na forma como recebem, processam e assimilam informações. Destaca, ainda, que, embora haja a utilização dos três canais sensoriais (auditivo, visual e cinestésico) em regra, há a predominância de um deles. Assim, pessoas com preferência auditiva concentram-se mais no que o professor diz, enquanto aqueles com estilo visual fixam-se nos gestos e demonstrações. Já os alunos cinestésicos tendem a se conectar com suas sensações e emoções durante a aula, estando mais atentos à maneira como vivenciam o aprendizado.

Ao ser apresentada aos estudos sobre as formas de aprendizagem, pude compreender as dificuldades encontradas em aulas com exposição exaustiva de teorias e sem uso de materiais visuais ou atividades práticas. Percebi que minha aprendizagem se dá, predominantemente, visualmente, com grande proximidade e interesse para a cinestésica, mas com extrema dificuldade quando a estratégia pedagógica utilizada se baseia exclusivamente na oratória. Essa vivência foi sobremaneira importante para a exata compreensão da teoria dos modelos de aprendizagem, que também reverberou na minha postura como docente.

A partir desse conhecimento, o planejamento das minhas aulas foi mais consciente e passou pela compreensão acerca da diversidade de cada uma das turmas pelas quais passava. Não aplicava mais a mesma dinâmica em todas as salas pelas quais passava, mesmo se tratando do mesmo conteúdo programático. A consciência acerca diversidade no processo de aprendizagem levou-me a pensar nos diversos métodos a serem utilizados, buscando identificar cada grupo com o qual passei a trabalhar, a partir de suas individualidades.

Assim, quadro com pincéis coloridos, fluxograma, mapas mentais, estudos de caso para resolução e discussão em sala, materiais diversificados para leitura na plataforma e aulas com muitos exemplos e problematização passaram a ser uma constante, a fim de alcançar o maior número possível de estudantes.

A relevância do estudo sobre as formas de aprendizagem dos discentes se coaduna com o que é proposto por Almeida Filho *et al.*(2021), segundo os quais a identificação do estilo de aprendizagem próprio dos discentes mostra-se como importante subsídio para docentes e gestores, a fim de que estes possam direcionar estratégias de ensino condizentes com o público-alvo de cada ambiente, proporcionando o aperfeiçoamento dos métodos já utilizados, assim como promovendo as mudanças acadêmicas que se façam necessárias.

A atualidades desses estudos mostra-se como um dos possíveis motivos para que, na minha experiência discente, não tenha me deparado com professores com esse viés de raciocínio, não obstante à época já vigorassem Pedagogias Críticas como as apresentadas por Saviani (1984) e Libâneo (1986), as quais traziam em seu bojo a Didática Fundamental (D'Ávila, 2022). Assim, O que não tive a oportunidade de vivenciar em sala de aula, como estudante, ao menos com parte dos professores da época, busco na minha vivência como docente.

Porém, não somente os estudos a respeito aos modelos de aprendizagem apresentam-se presentes na minha prática docente. A didática sensível também é uma realidade atual, mas distante da vivenciada na década de 90, quando estava nos bancos acadêmicos, tendo em vista que ainda foi uma barreira no meu processo de aprendizagem a didática e personalidade rígidas e frias de alguns professores, cuja postura os distanciava do alunato, que não ousava fazer-lhes qualquer questionamento.

A didática sensível me foi apresentada quando já estava na caminhada docente e me auxiliou a ter uma postura mais amadurecida e segura com aqueles que compartilhavam comigo o dia a dia em sala de aula: os estudantes. Foi fundamental para compreender alguns movimentos que já fazia. Contudo, a partir do encontro com a doutrina da didática sensível, pude dar embasamento científico, pedagógico e consciente para aprimoramento do que vinha desenvolvendo.

Segundo D'ávila (2022), a didática sensível apresenta-se como uma didática que valoriza as subjetividades e experiências tanto do professor como do aluno, propondo um ensino que considere as emoções, os afetos e o contexto sociocultural, opondo-se à excessiva tensão provocada pelas abordagens tradicionais, a partir de uma prática mais humanizada. A autora afirma que uma educação que não está atenta às subjetividades e diferenças individuais, longe de propiciar o aprendizado, enrijece os pensamentos, gerando marcas danosas no cotidiano. Por conseguinte, defende que, na didática sensível, o cérebro processa o que os olhos veem e o coração sente, posto que o cérebro decodifica em signos racionais o que o corpo apreende e a intuição sente.

França (2024) reforça que a proposta apresentada pela Didática Sensível propulsiona ponderações acerca dos paradigmas da Didática no ensino superior, por meio de uma revisitação às suas bases epistemológicas. Tem o condão de instigar docentes a questionarem e reverem os modelos tecnicistas e positivistas ainda predominantes na prática universitária, influenciados

pela ciência cartesiana. Em contraponto, sugere uma Didática que integre razão e emoção, inteligibilidade e sensibilidade, promovendo uma abordagem lúdica e humanizadora.

Essa postura decorre do entendimento de que a Didática deve promover uma formação humanizada que suplante a mera transmissão de conteúdos e integre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, o que fortalece a autonomia e emancipação dos indivíduos. Desse modo, a educação, para além de um processo instrutivo, surge como uma prática transformadora que contribui para a construção da personalidade ético-social dos sujeitos, pois a educação é uma prática diretamente ligada à transformação de seres humanos pela apropriação de capacidades humanas, sociais e historicamente constituídas (Libâneo *et al.*, 2012).

Observe-se que a Didática Sensível é operacionalizada através de etapas denominada, por Cristina D'ávila, de “coreografia didática”. Tais etapas, embora entrelaçadas, não seguem uma ordem linear rígida e compõem-se do “sentir”, “intuir”, “metaforizar”, “experivivenciar”, “ressignificar” e “criar”. O “sentir” envolve os sentidos para perceber o mundo, enquanto o “intuir” permite uma compreensão preliminar por meio de percepções. Já o “metaforizar/imaginar” baseia-se na utilização de metáforas para liberar o pensamento e estimular a imaginação, ao passo que “experivivenciar” é focar na vivência prática do conhecimento por meio de situações problematizadas. Quanto ao “ressignificar”, atribui um significado pessoal ao que é aprendido e, por fim, o “criar”, que promove a emergência de novas formas de compreensão e conhecimento (D'ávila, 2022).

O pensamento da autora ecoa nas minhas recordações estudantis, especialmente quando teço um quadro comparativo entre os docentes em relação aos quais tinha mais proximidade em fazer indagações, sugestões e, portanto, mais participação no processo de aprendizagem, e aqueles cuja figura enrijecida tornava-os distante e, por conseguinte, a disciplina menos proveitosa naquele cenário.

Nesse quadro comparativo podem ser mencionados sob a perspectiva de proximidade e facilitação da aprendizagem dois professores temporários, recém graduados naquela mesma IES, os quais passarei a chamar de Francisco e José. Suas aulas contavam com maior engajamento da turma porque eram mais dinâmicas, dialogadas e problematizadas, o que despertava maior interesse de nós, então estudantes. Esses professores preparavam-se para concursos públicos específicos, que também eram objetivo de muitos dos discentes. Assim, buscavam identificar o objetivo profissional de cada um de nós e, a partir desse diagnóstico, correlacionavam os assuntos às nossas pretensões.

Destaque-se que Francisco já exercia o magistério no ensino fundamental e possuía formação em área de licenciatura. Demonstrava mais flexibilidade didática, apresentando problematizações a partir das nossas inquietações e questionamentos sobre os assuntos, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. José, embora não tivesse origem da licenciatura, acompanhava-se de Francisco e, mesmo com mais dificuldade, trazia problematizações, levava-nos a questionamentos e reflexões. O que diferenciava um do outro era a destreza em administrar o tempo e logística das atividades propostas.

As considerações realizadas encontram-se em consonância com a afirmação de Stéfane Silva e Bueno Campos (2021), as quais afirmam que a profissão docente é uma atividade de interações humana e, portanto, essas dimensões não podem ser negligenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Observe-se que a proximidade que esses professores geravam entre si e os discentes reverberava no desempenho das turmas em suas disciplinas, levando-me a trazer uma proximidade entre o que desenvolviam e a Didática Sensível.

Em sentido diametralmente oposto, as experiências educacionais vivenciadas como educanda frente a professores mais voltados para uma postura tradicional apresentam-se, sob minha visão, como claras violações aos princípios preconizados pela Didática Sensível, tendo em vista que a rigidez acadêmica e amarras a um modelo tradicional de ensino gerou um afastamento não somente da relação professor-aluno, mas do próprio saber que se pretendia ensinar.

Refletindo sobre essas vivências, alimento-me das páginas escritas por Libâneo, em discussão à Teoria histórico-cultural fundada por Lev Vigotsky, a qual também é base para a Teoria da didática sensível. O autor denota a aprendizagem como transformadora, qualitativamente, na formação do indivíduo, alterando a forma como esse se relaciona com o mundo. Essa transformação é mediada pelo uso de instrumentos e ferramentas culturais, de modo a promover a interação entre as pessoas, resultando na assimilação de significados sociais, incluindo conhecimentos científicos, procedimentos e valores (Libâneo, 2012).

Vygotsky apresenta emoção e pensamento como partes de um mesmo processo, constituintes da consciência humana, o que traz reflexos na aprendizagem, a qual não ocorre apenas pelo processamento racional da informação, mas também envolve emoções, desejos e experiências subjetivas. Logo, apresenta a atividade humana como uma unidade afetivo-cognitiva, na qual os processos mentais superiores, além de internos, são também construídos social e historicamente, o que induz à conclusão sobre a indissociação da aprendizagem e

desenvolvimento do contexto sociocultural e dos aspectos emocionais que os permeiam (Sasaki et al., 2021).

Seguindo essa lógica, De Farias *et al* (2021) esclarecem que a Teoria de Vygotsky se opõe às abordagens pautadas no desenvolvimento individual, mediante um comportamento passivo do estudante, como se este fosse um mero receptor de conhecimento. Pelo contrário, imprescindível que seja considerada a dialética entre o homem e seu meio. Seguindo o raciocínio, obtemperam a imprescindibilidade da superação da postura tradicional do professor, a fim de que esse assuma o papel docente como instrumento promotor de desenvolvimento, atuando para participação ativa e integral do estudante em seu meio social. Nesse sentido, a relação professor e estudante, bem como a relação entre conteúdos e a vida, são primordiais (Farias *et al.*, 2021; Sasaki *et al.* 2021).

Ressalte-se, também, que a teoria histórico-cultural de Vygotsky também deixa suas marcas na educação inclusiva ao destacar o caráter social da educação, defendendo que o desenvolvimento não se limita a superar as deficiências focadas nos indivíduos, mas a superação das barreiras impostas a essas pessoas. Compreende a deficiência a partir de relações culturais e históricas e aponta que as dificuldades impostas ao desenvolvimento das PCD têm, primordialmente, como meio de superação o combate aos obstáculos sociais que lhes são impostos (Farias *et al.*, 2021).

Para a teoria Vygotskiana, a educação deve focar no potencial de desenvolvimento proporcionado pela deficiência, opondo-se à postura de tratá-la como um defeito. Sua abordagem se opõe ao modelo assistencialista tradicional, defendendo uma educação que promova a interação social e a participação plena de todos os estudantes na sociedade, por meio de um processo de ensino colaborativo, cujas práticas visam superar as limitações e desenvolver processos psicológicos superiores, garantindo a integração social completa (Faria *et al.*, 2021).

Diante do exposto, verifica-se que minha formação foi marcada pelo padrão de uma postura tradicionalista dos professores, bem-sucedidos em suas carreiras, mas sem qualquer proximidade com a teoria Vygotskiana, destoando desse padrão alguns docentes, como Francisco e José, especialmente no que diz respeito à importância de compreender a realidade dos discentes para melhor alcançá-los no processo de ensino-aprendizagem.

As observações realizadas sugerem a probabilidade de que a ação docente nem sempre se dava de maneira estudada, com bases epistemológicas, mas como um processo de descoberta que era medido a partir do envolvimento e desenvolvimento dos aprendizes. Na realidade,

éramos todos aprendizes, professores e alunos: uns tentando aprender a ensinar e, outros, aprender a aprender. Ademais, não se pode aferir se, à época, todos, ou ao menos alguns, possuíam conhecimentos pedagógicos. Porém, posso apresentar a percepção de que a formação pedagógica não se deixava transparecer, mas tentativas, com acertos e erros, de levar conhecimento, ainda que por meio de uma educação bancária (Freire, 2014).

Salazar; Lauande (2024) promovem reflexões que sugerem possíveis motivos para a predominância da educação bancária. Aduzem que as IES brasileiras são marcadas por possuírem docentes cuja carreira e conhecimentos específicos da área de formação os destacam. O notório saber e experiências significativas na área de atuação, entretanto, destoam da ausência de conhecimento científico acerca do processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, Cândido; Delgado; Carneiro (2024), que indicam que a formação dos docentes universitários é marcada pelo desconhecimento teórico sobre práticas pedagógicas.

Em razão disso, bacharéis, ao ingressarem na docência, enfrentam barreiras em suas atuações em sala de aula relativas à motivação, relação professor-aluno, planejamento das aulas e, também, dentre outras, quanto à aplicação de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os achados dos pesquisadores identificam-se com minha experiência discente (Cândido; Delgado; Carneiro, 2024).

Indiscutivelmente, o corpo docente da minha graduação era composto por grandes profissionais, os quais, na grande maioria, já haviam alcançado grandes conquistas na carreira que almejavam. Mas, em sala de aula, percebia-se a postura de professores-narradores diante de seus objetos pacientes, ouvintes: os educandos. Demonstravam desconhecer que ensinar não é passar conhecimento, mas viabilizá-lo (Freire, 2014).

Uma consideração importante a ser realizada é que, durante todo o meu percurso na graduação os professores não foram desafiados pela presença de PCD nas turmas e, mesmo os neurodivergentes que existiam, como eu, não eram reconhecidos como tal, nem por si mesmos, tampouco pela IES ou corpo docente. Para melhor compreensão, faço uma digressão sobre a realidade das universidades da época, cujas barreiras para ingresso em seus muros eram quase intransponíveis para PCD.

Entenda-se que o desconhecimento sobre deficiência condenou as PCD à marginalização, segregação e invisibilidade social. Somente a partir do século XX, práticas como a institucionalização desses indivíduos passaram a ser combatidas e, superado esse período de segregação, iniciou-se um movimento de integração, que ainda não correspondia à

inclusão. Nesse processo de integração, havia a necessidade de o aluno adaptar-se à escola, razão pela qual a educação dividia-se em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial, sendo que essa última se centrava no modelo médico de deficiência (Chahini, 2016).

Segundo o modelo médico, a deficiência passou a ser vista como uma falha ou limitação que precisava ser diagnosticada e tratada. Consolidou-se, por consequência, durante a modernidade, a categorização dos corpos como normais ou anormais, alcançando, via reflexa, a maneira de perceber a deficiência, a qual foi associada a um estatuto de "falha". Isso propiciou que a medicina, nesse quadro sombrio, se tornasse a principal autoridade na definição do que era considerado normal, influenciando a forma como a sociedade percebia e tratava as PCD (Magalhães, 2022).

É de se ter claro que o modelo médico manteve sua hegemonia até o século XX, passando a receber críticas a partir dos anos 1970, especialmente com o advento dos estudos sobre deficiência e a promoção de uma perspectiva social. Essa crítica enfatizou que a deficiência não deve ser vista apenas como uma questão médica, mas como um fenômeno social que envolve barreiras atitudinais e estruturais que limitam a participação das PCD na sociedade (Christiann, 2019).

Ressalte-se que as concepções sobre a deficiência interferiram sobremaneira no processo inclusivo educacional. Deste modo, como o modelo médico da deficiência manteve-se até o século XX (ainda observável na atualidade), à época em que me graduei iniciavam-se as políticas educacionais inclusivas, as quais não alcançavam o ensino superior com efetividade, não obstante, segundo a LDB, a educação especial devesse perpassar transversalmente todos os níveis de ensino (Chahini, 2016).

A mudança de paradigmas em relação à deficiência e a ruptura com o modelo médico favoreceram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ano de 2008, a qual se propôs romper com o paradigma segregacionista para o surgimento da inclusão de estudantes PCD no ensino. A partir de então, houve crescimento exponencial nas matrículas desses indivíduos na educação superior (Silva; Diniz, 2017).

Feitas essas digressões, reflito que minha formação inicial não me propiciou um saber pedagógico ou qualquer preparo para a docência. Todavia, não se pode deixar de reconhecer o papel das vivências e suas marcas no meu fazer profissional como docente, posto que, parafraseado Rios e Fusani (2023), reconheço-me como uma “trança de gente”, que não seria

o que é hoje se não tivesse sido a jovem de ontem, que teve seu percurso marcado por superações e inquietações, galgou longo caminho para se tornar uma mulher do amanhã.

Nessa perspectiva, reconheço o quão foram significantes as questões que me inquietaram enquanto estive nos bancos de estudante, assim como as ações que favoreceram meu aprendizado. Não obstante, imprescindível ressaltar que, para a formação docente, não é o ideal, pois uma formação inicial sobre fundamentos pedagógicos mostra-se essencial para o desempenho dos futuros alunos desse profissional, haja vista que, embora prevaleça o senso comum de que se aprende a ser professor com o tempo, isso não corresponde à verdade, especialmente quando se fala em educação inclusiva (Silva *et al.*, 2021).

#### 4.2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Passaram-se 15 anos desde a graduação quando, enfim, ingressei na IES: inicialmente, como coordenadora de estágio, para somente depois, em 2017, como docente em sala de aula. Entrementes, para compreensão do meu fazer docente, regressarei 03 anos da minha história para falar sobre uma pós-graduação em docência no ensino superior.

Instigada pelo marido, que já respirava os ares da academia há anos, iniciei a pós-graduação. Naquela oportunidade, um novo mundo se descortinou para mim e o estranhamento inicial foi inevitável. Foram meus primeiros contatos com questões pedagógicas, discussões sobre didática, avaliação, pesquisa e a aproximação professor-aluno.

Candido; Delgado; Carneiro (2024) ponderam que os cursos de pós-graduação em educação, particularmente as *stricto sensu*, têm sido uma opção para sanar a lacuna pedagógica dos profissionais diante da carreira docente universitária, tanto para quem deseja ingressar em sala de aula como para aqueles que já se encontram nela. Nessa lógica, a pós-graduação em outras áreas nem sempre alcançam o esperado, já que somente pouco mais da metade dos programas de mestrado e menos que isso dos de doutorado trazem em sua matriz curricular disciplinas ou práticas de formação pedagógica.

A pós-graduação que fiz, embora fosse em docência no ensino superior, *lato senso*, foi a base que sustentou minhas práticas iniciais. Mas, mostrou-se insuficiente quando me deparei com uma sala de aula plural. Estava defronte a um grande desafio: promover o processo de ensino-aprendizagem diante de um grupo diverso, com uma pessoa com deficiência visual e alguns neurodivergentes.

Tanto a graduação como o programa de pós-graduação até então experienciado não haviam me dado subsídios para lidar com uma realidade educacional inclusiva. Sequer tinha uma convicção do que efetivamente seria inclusão educacional. A partir de então, iniciaram-se as buscas pessoais, pois, não obstante a insegurança, uma certeza trazia comigo: eu queria e daria o meu melhor. E o meu melhor precisava ser ressignificado.

Segundo pesquisa realizada por Silva *et al.* (2023), o desconhecimento não fez parte apenas da minha realidade. Os autores indicam que 48,1% dos professores de ensino superior por eles entrevistados afirmaram ter pouco conhecimento sobre educação inclusiva, e 33,3% diziam nada saber sobre o assunto. Atribuem essa realidade à ausência de formação para inclusão.

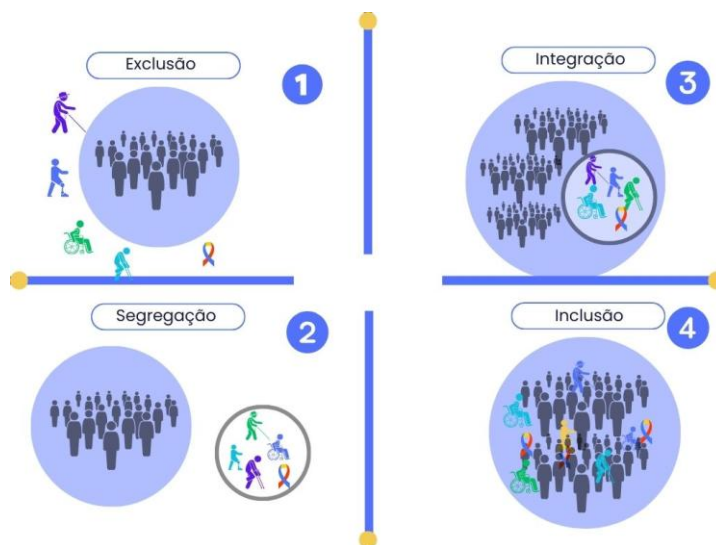
O cenário da educação brasileiro vem sendo provocado a romper com esse desconhecimento, a fim de ofertar educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino, notadamente no ensino superior, onde a formação pedagógica não é exigida para o exercício da docência, restringindo-se a LDB prever a preparação dos professores universitários sob o viés inclusivo em sede de programas de pós-graduação, preferencialmente na *stricto sensu* (De Souza; De Oliveira Pavão, 2022).

De Souza; De Oliveira Pavão (2022) destacam que, por essa razão, há uma tendência para que esses profissionais, especialmente os bacharéis, como meu caso, ao ingressarem no magistério superior ajam movidos pela intuição, conforme suas convicções e ideologias pessoais. Gera-se, desse modo, o que as autoras chamam de aprendizado por observação, que não corresponde, necessariamente, em uma prática docente constituída e amadurecida a partir de uma formação específica em práticas pedagógicas. Em maior ou menor proporção, foi o que aconteceu comigo e, arrisco-me a dizer, com quase todos os colegas do colegiado. Porém, como alertam as pesquisadoras, a construção do profissional da educação, notadamente do professor, reclama uma formação voltada para tal.

Pego-me imaginando que, assim como eu, outros companheiros de jornada passaram pelas mesmas circunstâncias e, acredito, também tenham se inquietado ou mantido suas próprias concepções, por vezes equivocadas, sobre o que seja educação inclusiva. Assim, compreender conceitos basilares que fazem parte desse universo educacional é indispensável.

Afinal, o que é uma educação inclusiva? A Figura 8 representa a distinção entre inclusão e outras ações por vezes confundidas (inclusão, exclusão, segregação e integração).

**Figura 8** – Representação de inclusão, exclusão, segregação e integração.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Sirino; Lima (2022) evidenciam que a busca pela inclusão se sintoniza com a construção de processos mais amplos de participação social, envolvendo todos os indivíduos. O olhar inclusivo evidencia as particularidades de cada pessoa e dos contextos nas quais estão inseridas, assegurando que não sejam excluídas, segregadas ou apenas integradas. Ao contrário, essa abordagem propõe uma inclusão genuína, que reconheça e valorize as diferenças.

Augusto Galery (2017) reforça que a exclusão coloca os indivíduos na condição de não cidadãos, deixando de reconhecer-lhes direitos básicos que devem ser assegurados pela sociedade. Tira-lhes a autodeterminação, deixando-os sem voz na sociedade, dependentes de alguém que fale por eles. Ressalta que a transformação da sociedade é preemente, a fim de quebrar esse círculo danoso que coloca aqueles sujeitos com deficiência que escapam da exclusão com super-heróis, inalcançáveis pelos demais. Todavia, arremata aduzindo que se altera a definição do lugar social das PCD pela conscientização e atitudes sociais em prol dos direitos, não por meio de super-heróis.

A partir de 2008, houve a tentativa de acabar com práticas excludentes, promovendo a inclusão das PCD no ensino regular. Todavia, os atavismos dos paradigmas da exclusão ainda permeiam as famílias, as quais, não raras vezes, guardam consigo a percepção de que as PCD devem ser protegidas e optam por espaços que entendem seguros. Surgiram, dessa forma, movimentos segregacionistas, os quais não tendem a preparar as PCD para a vida em sociedade, o que, socialmente, dificulta a aceitação da diversidade (Galery, 2017).

A segregação, apontada por Vargas e De Freitas Reis (2020) como uma outra forma de exclusão, encontra-se atrelada a visão biomédica da deficiência e, por conseguinte, trouxe para a área da educação a “escola especial”, nas quais os corpos defeituosos eram agrupados, a partir da classificação que recebiam (normalmente, médica) e possuíam atendimento especializado. Porém, permaneciam heterônomos e representados por terceiros na sociedade (Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021).

A segregação deu lugar à integração, que ainda tem o olhar voltado para a deficiência, a fim de compreender seus limites. Esse paradigma defende que os estudantes com deficiência devem ser avaliados para se aferir sua condição de adaptação aos ambientes sociais (Galery, 2017). Muitas vezes é confundida com a inclusão, todavia, esta preconiza mudanças sociais e não a adaptação das pessoas à sociedade.

No âmbito educacional, incluir configura-se no movimento de revisão das propostas pedagógicas, didática e material pedagógico adaptado, a fim de proporcionar o processo de ensino e aprendizado a todos, indistintamente. É ter um olhar voltado para as potencialidades dos alunos e não em um conteúdo programático engessado, libertando-se da figura do “aluno ideal” (Galery, 2017; Pereira; Christmann; Pavão, 2020; De Freitas Rocha *et al.*, 2021).

A partir dos conceitos e considerações apresentados, entendo que encontrávamos, naquele momento, à busca de um processo inclusivo, todavia, próximos da integração. A ignorância quanto assunto era predominante no corpo docente, tanto que, salvo nosso aluno com deficiência visual, o qual passo a chamar de João, passavam despercebidos pelos olhares da maioria dos docentes, especialmente os neurodivergentes, estigmatizados como desinteressados. Assim, permitíamos que estivessem em um mesmo ambiente, mas nem sempre lográvamos êxito em efetivar a inclusão, ante as barreiras nas quais nós nos transformávamos.

Esses fatos implicam que compreender a educação inclusiva é indispensável, até mesmo em razão da crescente inserção das PCD no âmbito acadêmico, o que leva à conclusão sobre a imprescindibilidade da formação continuada, a qual foi ricamente discutida por Costa; Modica; Santos (2020), Da Rocha *et al.*(2021), Da Silva; Dos Santos Silva (2021), Teixeira *et al.* (2021), De Souza; De Oliveira Pavão (2022); Candido; Delgado; Carneiro (2024), e Salazar; Lauande (2024).

Posso atestar, a partir da minha vivência, que a formação continuada promoveu uma reconstrução da profissional que fui para a profissional que sou, pois, na primeira experiência agi como que tateando no escuro para descobrir o caminho. Obtive o apoio da coordenação e

do NAI, porém, acredito que até o próprio núcleo estava se estruturando, já que pude perceber ao longo dos anos uma crescente no aprimoramento das atividades desenvolvidas tanto no apoio aos discentes quanto aos docentes.

Assim, naquele semestre, que seria o primeiro de quatro que tive comigo Kleber, um discente com deficiência visual, meu primeiro movimento foi em tentar compreender como melhor se dava seu processo de aprendizagem para reestruturar as aulas. Sim, eu me senti insegura diante daquela turma tão plural. Então, como não sabia como melhor assisti-los, aproximei-me e passei a ouvi-los, tanto no que diz respeito ao que compreendiam sobre o conhecimento que propunha, como suas experiências e dificuldades.

Foi assim que Kleber aproximou-se e pude conhecer, a partir dele, as estratégias que poderia utilizar em sala de aula, para além das ferramentas tecnológicas assistivas, a fim de auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aproximação da Didática Sensível, inicialmente por leituras, me fez buscar ouvir, sendo esse movimento um dos alicerces para que conseguisse superar alguns dos desafios encontrados como docente aprendiz no processo de inclusão educacional. Foi esse ato, aparentemente tão simples, que primeiro me fez iniciar a construção pessoal de um caminho para que me tornasse uma docente minimamente inclusiva na sala de aula.

Schimite; Da Silva (2019) esclarecerem que, no âmbito do ensino superior, para adequada inclusão de um aluno com deficiência visual, imperiosa a existência de um atendimento educacional especializado ou de um Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), com a disponibilização de um professor suporte. Em relação a Kleber, havia assistência do NAI, bem como um profissional com formação na área da educação especial. A existência do Núcleo garantiu uma maior segurança e suporte não só ao Kleber, mas também a mim, como docente em sua primeira experiência com uma pessoa com deficiência visual.

Todavia, não obstante o apoio do NAI, ouvir o estudante foi fundamental para que eu pudesse compreender o enredo da sua vida, como ele lidava com a deficiência, as barreiras que não eram percebidas por mim, mas sim por ele, bem como os meios de alcançar maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Enxergá-lo em sua integralidade foi essencial para, a partir daquele momento, pensar na adaptação da didática, de materiais e conteúdo de maneira que alcançasse não só a ele, mas toda a comunidade estudantil daquele ambiente, como defendido por Schimite; Da Silva (2019).

Kleber não fazia uso de recursos como o braille, porém utilizava um *software* leitor, razão pela qual convertia textos em pdf, a fim de que pudesse realizar seus estudos. Concomitante, todo o material de apoio, especialmente os que se apresentavam com imagens ou em forma de mapas mentais, enviada para o NAI, responsável por torná-los acessíveis ao aluno por meio de TA.

Ademais, pude perceber quão atento ele era para as exposições, o que me levou a ser mais cuidadosa com os momentos expositivos, trazendo maior descrição e detalhes, a fim de que pudesse acompanhar. Além disso, os estudos de caso foram realizados em equipe, pois, não obstante tivesse a possibilidade de acompanhar a leitura por *software* leitor, a escrita era uma barreira. Desse modo, tanto havia a possibilidade de trabalhar atitudes mais inclusivas dos próprios colegas, promovendo maior interação dele com a turma, como lhe incluía nas discussões e resolução das situações-problema indicadas.

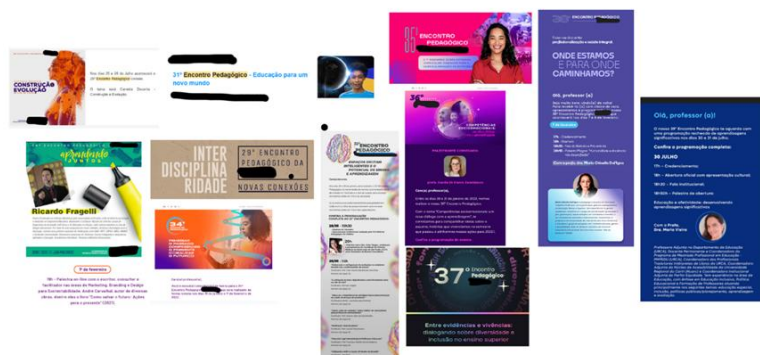
Embora tenha sido possível propiciar-lhe um ambiente inclusivo, somente depois, com a formação continuada, tive a maturidade para melhor compreender a dinâmica da inclusão e as limitações por vezes experienciadas por nós professores. É o que propõem Da Rocha *et al.* (2021), os quais enfatizam que a formação docente continuada influencia sobremaneira o modo como os discentes são recebidos no ensino superior, refletindo na permanência e bem-estar destes nas universidades. Destacam que ainda se percebe despreparo dos docentes para receber discentes com deficiência ou neurodivergentes em um processo inclusivo, haja vista a ausência de engajamento de alguns profissionais e, em outros casos, a carência de oferta de formações eficientes pelas IES.

Essa realidade confronta as políticas nacionais voltadas para a inclusão educacional, haja vista que é indispensável, para a concretude de um sistema educacional inclusivo, professores preparados para lidar com a diversidade, a partir da compreensão das diferenças e valorização das potencialidades de cada PCD, com o favorecimento da efetiva aprendizagem de todos. Assim, a ausência de formação continuada promove o que Teixeira *et al.* (2021) denominaram de “pseudoinclusão”, posto que o desconhecimento docente faz com que o aluno com deficiência ou neurodivergente seja figurante no processo de ensino-aprendizagem. Foi assim que percebi naquele primeiro momento: uma pseudoinclusão.

Vale destacar que De Souza; De Oliveira Pavão (2022) elucidam que o pensamento inclusivo não pode ser desvinculado do conhecimento pedagógico. Acrescentam, também, que a relação com esse saber deve se dar de maneira sensível, empática e colaborativa.

Tais afirmações reforçam ainda mais a imprescindibilidade da formação docente contínua, o que não é uma questão sujeita a crítica na UNIJ, haja vista, além de encontros pedagógicos com abordagem sobre temas relevantes à atuação docente, disponibiliza formações e oficinas com esse mesmo intuito, como pode ser visto na Figura 9, a qual representa algumas dessas oportunidades.

**Figura 9** – Informativos institucionais acerca de encontros pedagógicos e formações docentes da UNIJ.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesse cenário, observa-se o investimento institucional para a formação docente. Porém, cabe observar que somente nos últimos dois anos as formações direcionaram-se com maior ênfase para a educação inclusiva, oportunidades em que estudos sobre Didática Sensível, modos de aprendizagem e Desenho Universal foram desenvolvidos. Lamentavelmente, nem todos conseguem perceber a riqueza desses momentos, haja vista que há aqueles que comparecem como uma formalidade institucional, mas não se dispõem participar efetivamente dos encontros, deixando de lado a oportunidade de enriquecimento próprio.

Essa constatação dialoga com o que De Souza; De Oliveira Pavão (2022) externam em suas pesquisas. As autoras defendem que a instrução sobre a inclusão no ambiente educacional trata-se de um movimento que deve ser compartilhado entre docente, IES e toda a comunidade acadêmica. Contudo, advertem que não deve ser imposto, já que a imposição institucional gera barreiras para que o professor perceba a capacitação continuada como um compromisso coletivo e, por conseguinte, o direcione para uma postura mais atenta às estratégias que alcancem de maneira eficaz os alunos, cada qual dentro de suas peculiaridades.

A afirmação das autoras resta comprovada pela vivência nos encontros pedagógicos e formações docentes, nas quais as presenças são acompanhadas pela instituição, mas que terminam por não obter todo o alcance possível pela indisposição de uma parcela dos docentes. Como resultado dessa postura, a percepção acerca de uma educação inclusiva dá-se de maneira

equivocada, tratando os discentes com deficiência ou neurodivergentes como aqueles que devem ter maior facilidade, ou não realizando as adequações didáticas necessárias para que acompanhem em pé de igualdade com os demais.

Em ambos os casos, há uma interpretação errônea acerca do processo educacional inclusivo e, por conseguinte, ocasiona prejuízo à formação dos discentes, haja vista que a inclusão não consiste em “nivelar por baixo”, facilitar a vida do estudante, tampouco ser insensível às peculiaridades do discente. Compreende a ação de repensar metodologias a partir do modo de aprendizagem do aprendente com deficiência ou neurodivergente, sem olvidar os conhecimentos necessários para a formação acadêmica (Costa; Modica; Santos, 2020; Teixeira et al., 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022).

Esses conhecimentos foram sendo amadurecidos a cada oportunidade de estudo, palestras, oficinas, posto que foram disponibilizadas algumas formações específicas sobre diversidade e inclusão no ensino superior e estas, sucedidas por uma formação inicialmente voltado para professores dos cursos com maior demanda de PCD dentre o corpo discente, dentre os quais o que faço parte. Foi uma significativa formação, na qual se dialogou sobre barreiras ao processo inclusivo, legislação específica, conceitos inerentes, mas, também, estratégias para um olhar e prática inclusiva.

Especialmente para minha prática docente, sob esse viés inclusivo, quatro formações tiveram destaque por terem despertado um novo olhar e ressignificado minhas ações docentes. O estudo sobre a Didática Sensível, tão bem descrita por Cristina D’ávila (2022), foi um desses movimentos institucionais. Pude me debruçar sobre o assunto em dois momentos diferentes, por meio de facilitadores diferentes, o que me oportunizou a compreensão mais ampla que alguns outros colegas que participaram sobre de um deles.

D’ávila (2022) traz, a exemplo de Paulo Freire (2014), a dialogicidade para o processo educativo sensível, a fim de potencializar condições para os alunos compreenderem questões pontuais do dia a dia sem perderem a visão de globalidade. Promove o conhecimento associado do mundo e dinâmicas sociais, culturais e políticas, por acreditar que a segmentação e enrijecimento do conhecimento não conduz à formação plena do ser humano.

A autora apresenta a primeira fase da didática sensível (o sentir) como aquela que envolve atividades que permitem ao indivíduo experimentar o conhecimento por meio dos sentidos ou por uma apreensão sutil mediada, o que se dá ao ver, tocar, ouvir, intuir ou se

emocionar. Perpassa pela compreensão sobre a atuação dos sentidos como mediadores e canais de estímulo para a interpretação racional, também corroborando com o desejo de aprender.

Observe-se que, além dos estímulos sensoriais, há os de natureza abstrata e simbólica, que também desempenham um papel essencial no processo de ensino. É o caso da problematização, que assume um lugar de destaque nas aulas, por considerar as propriedades do conhecimento a ser mediado (D'ávila, 2019).

A problematização mostrou-se cada vez mais frequente e pensada por meio de casos que pudessem, gradativamente, fazer uma abordagem que passasse por diversas áreas do saber e unidades temáticas. Um mesmo caso é retomado em unidades temáticas diferentes, levando os discentes a compreenderem a complexidade do saber e como os saberes se interconectam, mas sem sobrecarregá-los de informação em uma única oportunidade. Esses momentos são valorizados pelos discentes, que se veem instigados.

A vivência pôde demonstrar que, para alguns discentes com transtornos de neurodesenvolvimento, a problematização apresenta-se como processo de adaptação, especialmente pelo predomínio do ensino bancário nas instituições de ensino fundamental (Freire, 2014). Todavia, superada essa fase inicial, revela-se um método que os aproxima do saber, por dar significado para conteúdo que lhes pareciam distantes. Mas, para esse grupo de estudantes, a pressa realmente é “inimiga da perfeição”, razão pela qual a preocupação com o conteúdo programático não pode ser priorizada frente à necessidade da efetiva aprendizagem. É o que realça Moreira (2023).

A pesquisa realizada por Moreira (2023) mostra ser comum no ensino superior o conteúdo curricular se sobressair às competências necessárias para a formação profissional dos estudantes, fenômeno que requer conhecimento pedagógico e sensibilidade do docente para evitar. Como alternativa para a complementação da formação de estudantes, com aprofundamento teórico, cita os *Nano Online Open Courses*, construídos sob as perspectivas inclusivas do DUA, assim como iniciativas, como a da Universidade de Alicante, que incentivam seus professores a promoverem iniciativas de formação continuada para os discentes, sob essa perspectiva.

Entendo, sob essa ótica, que na realidade da UNIY, os grupos de estudos são instrumentos hábeis para o aprofundamento necessário para o aprofundamento do conteúdo curricular, a fim de que esse não se sobreponha, na atividade docente, ao aprendizado, especialmente no que se refere ao processo inclusivo. Foi o que fiz, em algumas oportunidades,

em relação a conteúdos importantes, mas cuja abordagem mais aprofundada em sala de aula inviabiliza uma maior atenção à qualidade do processo ensino-aprendizagem inclusivo. Não se pode olvidar, ainda, a possibilidade de outras estratégias, como os cursos de nivelamento, comuns na área da língua portuguesa.

Do Vale (2023) esclarece que pessoas com transtorno de neurodesenvolvimento, tais como aquelas com autismo, TDAH, dislexia ou síndrome de Tourette, comumente deparam-se com desafios específicos na vida social por terem um cérebro com variações naturais em seu funcionamento, podendo gerar processamento de informações, comunicação ou comportamento diferenciado. Esses indivíduos, conseqüentemente, estão passíveis de necessitarem adaptações e suporte para viabilizar o alcance do seu potencial e se integrar plenamente à comunidade.

Hudson (2022) ressalta o papel do professor na efetiva aprendizagem e desenvolvimento desse grupo de alunos (neurodivergentes). Destaca que compreender como esses alunos pensam é fundamental para a descoberta de estratégias pedagógicas que os auxiliem em suas dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), proporcionando-lhes ferramentas de aprendizagem que desenvolvam suas habilidades que impactem positivamente na escolha profissional. Logo, identificar o estilo de aprendizagem é relevante para o progresso discente.

A pesquisadora ainda salienta que as pessoas possuem um estilo de aprendizagem com o qual mais se identifiquem: visual, auditivo ou cinestésico. Não obstante, aponta que as estratégias de aprendizagem multissensoriais são as mais bem-sucedidas, pois incentivam o uso dos três canais de aprendizagem e, deste modo, há um reforço do que se pretende ensinar pela multiplicidade de mecanismos utilizados (Hudson, 2022).

A fala da autora ressoa no que busco produzir na atualidade, especialmente por ter me tornado mais atenta à diversidade existente nas salas de aula. Utilizo a plataforma digital, com a postagem de material de leitura, vídeos e demais materiais que produzo ou mapeio. Além disso, organizo a exposição da aula em torno de discussões, com a construção de mapas mentais ou esquemas com uso da lousa branca e pincéis coloridos, sem esquecer dos exemplos práticos e estudos de caso. O uso de múltiplas estratégias, alcançando os diferentes estilos de aprendizagem, tem tornado as aulas mais dinâmicas e com maior participação dos discentes.

Essa percepção de maior participação dos discentes é explicada por Hudson (2022) ao afirmar que os alunos DAE se veem cativados pelo uso de metodologias ativas, como os debates

e resolução de problemas, por ser um momento oportuno para demonstrarem suas habilidades. Especialmente quando antecedidas por observação e escuta dos estudantes sobre suas potencialidades e dificuldades, as metodologias ativas costumam interferir positivamente na autoestima desse grupo específico de discentes e dos demais, o que resulta em um efetivo sistema inclusivo.

A afirmação é reforçada por Do Vale (2022), ao enfatizar que o sistema educativo deve se voltar ao estímulo do interesse e criatividade dos estudantes, por meio de um impacto real em suas vidas e comunidades. Portanto, o ambiente acadêmico deve se mostrar como um espaço vibrante de aprendizado, assemelhando-se a centros de pesquisa, e não meros locais de reprodução de conhecimento com burocracia e sanções. Nesse ínterim, ressoa a metodologia problematizadora defendida por Paulo Freire, na qual os aprendentes enfrentam desafios interconectados, promovendo uma compreensão mais significativa e libertadora. Esse método valoriza a participação ativa no aprendizado.

Mas, ainda existem outras fases na DS, como a denominada “contemplação”. Esta se utiliza de metáforas criativas, tais como jogos, dramatizações, imagens e músicas, para gerar engajamento entre os alunos e facilitar a conexão entre a realidade e o aprendizado. D’ávila (2019) defende que a linguagem artística estimula a reflexão e gera conexões entre o aprendizado e a arte, traduzindo-se em reflexão e transformações na forma de pensar.

A liberdade proposta por D’ávila trouxe *insites* para novas práticas em sala de aula, como a utilização de *role playing*, em momentos e formas diferentes. Uma delas e com simulações práticas, por meio das quais se busca ajudar os estudantes aprenderem e desenvolverem suas habilidades para desempenhar com mais confiança e segurança a futura profissão, reduzindo, com isso, a ansiedade, estimulando a criatividade, aguçando a percepção e permitindo com que os envolvidos compreendam a dinâmica de grupo, a liberdade pessoal e melhorando a capacidade de comunicação.

Uma segunda maneira utilizada é com encenação de histórias públicas, especialmente para abordar temáticas que tradicionalmente despertam menos interesse nos estudantes. Com seu uso, tenho observado a amplificação no envolvimento no processo ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas do conhecimento. Para além disso, venho utilizado para realizar uma análise reflexiva dos discentes acerca das violações de direitos em situações corriqueiras, muitas das vezes despercebidas aos olhares desatentos. É o que ocorre, por exemplo, quando utilizo estórias infantis para discutir violações dos direitos de crianças e adolescentes.

É possível, ainda, perceber a relevância das demais fases da DS, posto que a imaginação, compreendida como elemento essencial do ensino, possibilita a ressignificação dos conceitos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa, culminando com a etapa final, que é a criação, etapa que traz a valorização de novas interpretações do conhecimento e o incentivo à criatividade como parte fundamental da cognição humana, aplicável a qualquer área do saber (D'ávila, 2019).

Hoje faço uma correlação entre os estudos sobre as diferentes formas de aprendizagem, a didática sensível e o desenho universal para aprendizagem (DUA), estudos que me foram propiciados ao longo da vida docente e ressignificaram meu olhar inclusivo. Os dois primeiros, pelos motivos já delineados neste capítulo, o DUA por haver feito a conexão exata entre tudo o que já havia estudado sobre inclusão de maneira significativa, cuja prática é palpável.

O DUA surge a partir dos pressupostos de acessibilidade da Arquitetura e se expande para a educação, objetivando promover um ensino mais inclusivo e acessível ao maior número de pessoas, sejam ou não pessoas com deficiência ou neurodivergentes. A proposta do DUA surge como consequência da compreensão de que o conhecimento não pode ser restrito àqueles que apresentam interesses e habilidades semelhantes, mas, ao contrário, deve alcançar a totalidade da sala de aula que, por sua vez, mostra-se cada vez mais diversa (De Souza Prais; Stein; Vitaliano, 2020; Torres; Marciano, 2022; Almeida; Da Silva, 2023; Freitas; Lustosa, 2024).

É nessa perspectiva que Torres e Marciano (2022) sustentam que o cenário do ensino superior, que contempla a diversidade, favorece a exploração de uma maior variedade de práticas pedagógicas, considerando que o formato único implicaria no alcance limitado do público-alvo do ensino. Sob esse viés, enleva-se a premência do suporte pedagógico para o favorecimento do entendimento sobre as múltiplas formas de ensinar e aprender, assim como o planejamento que trone possível o acesso ao ensino ilimitadamente (Alexandre; Trugillo; Proscêncio, 2024).

Prais; Stein; Vitaliano (2020) identificaram em suas pesquisas evidências de que os princípios didáticos do DUA possibilitam o delineamento da prática pedagógica a partir da diversidade de alunos e suas necessidades específicas. Ademais, defendem a utilização de recursos de espaços tecnológicos como suporte de aprendizagem, viabilizando os conteúdos e informações, para, deste modo, programar atividades em ambientes coletivos de ensino de acordo com as necessidades individuais.

Associando os estudos sobre o DUA, as diversas formas de aprendizagem e didática sensível, adotei como estratégia, conforme já exposto, a utilização do ambiente virtual para disponibilização de uma variedade de material de leitura, em vídeo e áudio, como modo de favorecer um preparo prévio para aqueles que demandam de maior tempo para processar as informações. Desta forma, os encontros em sala de aula podem ser mais produtivos, sem ser excludentes.

A associação que faço entre os estudos realizados na seara inclusiva tem respaldo no que preconizam Torres; Marciano (2022), segundo os quais o desenho universal para aprendizagem tem como base estudos da neurociência que indicam ser normal e previsível a variabilidade entre as pessoas quanto à maneira como aprendem, encontrando, portanto, proximidade com os estudos apresentados sobre as diferentes maneiras de aprendizagem. Os autores ainda destacam a relevância para a aprendizagem da ação conjunta das redes cerebrais afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Nesse sentido, interliga-se com o que é disposto na didática sensível.

O DUA ainda reforça em sua base de estudos o quão ações colaborativas no processo de aprendizagem promovem a inclusão. A afirmação ratifica a percepção pessoal que obtenho a partir do uso de metodologias ativas, com discussão, resolução de problemas e pesquisas em grupo. Tais atividades tem potencial força inclusiva, carecendo, entretanto, em alguns casos, um olhar cuidadoso do docente para trabalhar barreiras atitudinais.

Esse foi o caso verificado em uma das minhas vivências em sala de aula. A turma, local do episódio, é marcada por ter um número considerável de estudantes com diagnóstico de TDAH, autismo, dislexia e até mesmo com os três. Ocorre que um desses indivíduos trazia consigo muitas marcas do preconceito, posto que além de neurodivergente também é uma pessoa com deficiência física. Suas experiências de vida, associada a falta de controle do filtro inibitório, fazia com que uma grande parcela da classe a estigmatizasse e efetivamente a excluísse do convívio comum, o que foi objeto de conversas comigo.

Assim, tentei identificar alguém que lhe fosse mais caro dentro do grupo e tivesse sensibilidade para uma abordagem. Nesse caso específico havia alguém por quem esse discente mantinha deferência e que tinha como característica pessoal ser uma pessoa pacífica e afável. Diante dessa constatação, busquei intermediar a aproximação, esclarecendo sobre as peculiaridades da existência de alguém marcada por estigmas.

Nesse caso, em particular, a conversa foi fácil e alguns colegas se aproximaram e fizeram com que aquele anteriormente excluído se sentisse parte de um grupo. Como consequência, para além das questões interrelacionais, a aproximação das pessoas refletiu no humor e desempenho discente. Obtemperem-se, como afirmam de Farias et al. (2021), que a universidade é um campo de relações que vão refletir no modo de ser, sentir e compreender o mundo e suas diferenças. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental para mudança de posturas excludentes para inclusivas, por meio de discussões e diálogos produtivos.

Silva et al. (2021) já apontaram em seus estudos o estranhamento inicial que ainda se percebe com a chegada de um autista no ensino superior. Relatam experiências que demonstram que a conduta de professores e alunos se revestem de preconceitos, em razão do desconhecimento, o que os leva a não saberem a postura e condutas a serem adotadas, refletindo barreiras atitudinais que precisam ser pedagogicamente trabalhadas.

Os mesmos autores rompem com o estigma do autista como uma pessoa inacessível e sempre isolada ao evidenciarem que ao se inserir um aluno com TEA em um cenário inclusivo para o ensino, todos os envolvidos saem enriquecidos com a experiência. Faz-se importante, portanto, superar os tabus que permeiam a imagem do autista e, para tanto, a figura do professor e sua habilidade como mediador e promotor da inclusão são indispensáveis (Silva *et al.*, 2021).

Vale salientar que Vigentim *et al.* (2019) propõem que a acessibilidade não se restringe à acessibilidade arquitetônica, com a superação de barreiras ambientais físicas. Mas, alcança sua acepção comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Dentre essas acepções, naquela oportunidade, a superação de barreiras comunicacionais, metodológicas e atitudinais, interligadas a ações humanas, que decorrem da histórica de vida, cultura e compreensão da sociedade, estavam sob minha responsabilidade como professora.

Portanto, cabe enfatizar que estudos indicam que o desenvolvimento de planos de aula acessíveis, a partir da compreensão dos princípios da educação inclusiva, favorecem o uso de práticas colaborativas pautadas no alcance de todos, razão pela qual indispensável a formação docente e avaliação do desempenho de ensino estarem em sintonia com esses estudos (De Souza Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

Seguindo essa linha de raciocínio, mostra-se relevante apresentar os princípios norteadores do DUA e suas três principais diretrizes, as quais se encontram delineadas na Figura 10.

**Figura 10** – Representação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: DUA.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Moreira (2023) destaca como principais diretrizes, quais sejam, a diversificação de meios de acesso à informação e conhecimento; variação de abordagens estratégicas; e as múltiplas formas de assegurar o engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Interligados a essas diretrizes, apresenta três princípios, isto é, oferecer modos múltiplos de apresentação, modos múltiplos de ação e expressão, e Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento, que se traduzem no “o que”, “como” e “porquê” da aprendizagem.

O primeiro princípio consiste na percepção de que as pessoas apresentam diferentes formas de perceber e compreender as informações que lhes são apresentadas, o que se mostra ainda mais evidente quando se está diante de pessoas com deficiência, como surdez ou cegueira, ou dificuldades específicas de aprendizagem, tais como dislexia, TDAH ou TEA. Ademais, não se pode esquecer as diferentes formas de aprendizagem, o que reforça que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais eficaz quando múltiplas formas de apresentação são utilizadas, haja vista que propicia aos alunos estabelecerem conexões internas e entre os conceitos (Moreira, 2023).

Mais estudos, portanto, evidenciam a importância como potencializador da aprendizagem o uso de vários recursos em sala de aula, quais sejam, visuais, auditivos e cinestésico, como tenho buscado apresentar.

O segundo princípio caracteriza-se pela percepção de que há diferentes formas pelas quais o conhecimento pode ser expresso e percebido pelos estudantes. É o que se percebe

quando se depara, por exemplo, com estudantes com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, que fazem a ação e a expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Observa-se, portanto, que dentre a diversidade da sala de aula haverá aqueles podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral. Isso reforça que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização, por serem esses outros aspectos em que os estudantes se diferenciam (Da Costa Moreira; Moreira; Heredero, 2023; Freitas; Lustosa, 2024).

A partir do exposto, verifica-se a necessidade de dinamismo no planejamento das aulas, a fim de que essas sejam compostas por estratégias diversificadas, a fim de que não se configure em uma barreira ao processo inclusivo, considerando que a acessibilidade se dá também sob o viés metodológico utilizado pelo docente (Vigentim *et al.*, 2019). Ademais, a utilização de espaços multifuncionais também pode potencializar o aprendizado.

É o que pude perceber com a utilização da sala denominada “sala de metodologias ativas”, equipada com mesas em círculos, propiciando maior interação entre os discentes e engajamento desses nas atividades propostas, até mesmo em razão da possibilidade de utilização de ferramentas tecnológicas, ante a existência de computador, aparelhos de televisão e outros equipamentos que fomentam o uso da tecnologia.

O uso de ferramentas tecnológicas compõe o terceiro princípio da DUA, que consiste em propiciar diversas formas de engajamento e envolvimento, o que representa o “porquê” da aprendizagem. Moreira (2023) esclarece que nesse quesito há uma influência importante das emoções e afetividade, sendo que os aprendentes possuem diferentes formas de serem estimulados e motivados a aprender.

Dentre os fatores que influenciam essa variabilidade individual no engajamento, há os de aspectos neurológicos e culturais, interesses pessoais, experiências prévias e subjetividade, entre outros elementos. Logo, há alunos que demonstram entusiasmo espontâneo diante de novidades, outros podem se sentir inseguros e preferir atividades mais previsíveis. Da mesma forma, há aqueles que preferem estudar sozinhos, enquanto outros se engajam melhor em atividades colaborativas. Diante desse quadro, não há uma abordagem eficaz para todos os estudantes em qualquer contexto, sendo fundamental, conseqüentemente, o oferecimento de múltiplas formas de engajamento e participação no aprendizado.

Percebo que não variedade apenas dentro de uma mesma sala, mas há variedade de turmas em geral, posto que a sala de metodologias ativas, por exemplo, é um recurso que desperta o interesse de muitos, mas a grupos específicos que não respondem bem à proposta, para os quais a sala de aula convencional, mas com abordagens diversificadas se mostram mais conveniente, sendo cabível essa análise, caso a caso, pelo docente, em quem, mais uma vez, está a centralidade do processo inclusivo.

Conveniente esclarecer que os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem devem ser base tanto para processo de planejamento, execução e avaliação pedagógica. Propõe a reorganização de componentes essenciais do currículo, que perpassam pela definição de objetivos claros e acessíveis, utilização de estratégias de ensino diversificadas, seleção de materiais e recursos adaptáveis às necessidades dos estudantes e, por fim, implementação de avaliações flexíveis e inclusivas (Moreira, 2023; Da Costa Moreira; Moreira; Heredero, 2023; Freitas; Lustosa, 2024).

Quanto à avaliação, esta se apresenta para mim como um dos maiores desafios inclusivos, seja pelos padrões institucionais, seja pelos vícios da prática excludente. Fomes ricamente qualificados para elaboração de provas, atendendo, inclusive, ao padrão Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), mas somente com a construção desse trabalho, pude verificar o quão posso ter sido excludente em minhas avaliações. Atentei para várias perspectivas da inclusão educacional, mas não para a avaliação.

A leitura dos estudos de Silva *et al.* (2021) descortinou meus olhos quanto às avaliações. Os pesquisadores explicitam que o processo avaliativo de um estudante autista deve ser diferenciado, levando-se em conta suas necessidades individuais. Não significa dizer que será mais fácil, como alguns comumente pensam. Mas que o processo avaliativo deve ser pensado a partir do diagnóstico realizado pelo professor acerca dos pontos nos quais o aluno precisa ser mais bem apoiado para obter sucesso. Para tanto, o suporte do NAI, tanto para professor como para aluno é indispensável.

A compreensão acerca da necessidade de adaptação é clara e antiga, mas o caminho para sua efetivação requer dedicação e profundas reflexões sobre o objetivo da aprendizagem. Observa-se que a Lei brasileira de inclusão (LBI) já propõe que as instituições de ensino adotem “critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2015). Ante essa orientação, entendo que se mostra relevante um sistema

que propicie diferentes meios para avaliar os objetivos de aprendizagem, fugindo de processos avaliativos enrijecidos que se apresentam como barreiras para permanência e desenvolvimento dos estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem.

Pus-me a pensar o quão a busca pelo padrão ENADE, por exemplo, pode deixar muitos pelo caminho, se não percebidas suas necessidades educacionais específicas. Assim, as provas escritas, anteriormente composta por muitas laudas, continuam atentando para o institucional, mas com maior objetividade possível nos casos apresentados, para que não se componham de textos muito longos que dificultam, por exemplo, a concentração de quem tem TDAH, TEA ou dislexia.

Nesse sentido, torna-se relevante a reflexão acerca da qualidade da formação de professores, para que estes sejam capazes de (re)construir e fortalecer saberes sensíveis no cotidiano educacional. A didática está na centralidade desse processo, uma vez que ela constitui o eixo articulador do currículo dos cursos de formação docente. Portanto, avulta-se o papel da didática do sensível, na qual a sensibilidade tenha um papel tão relevante quanto a intelectualidade, garantindo que a dimensão sensível ocupe uma posição de destaque, assim como a inteligibilidade, no ensino-aprendizagem (Fernandes; Suanno, 2022).

Reconheço-me melhor que ontem, mas ainda com muito potencial para o dia de amanhã, vendo-me como uma colcha de retalhos composta com um emaranhado de nós, que são as vivências, formações, estudos e pesquisas que podem revelar, para amanhã, uma docente cada vez mais inclusiva.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A busca pela efetivação da inclusão educacional no ensino superior é apresentada como resultado de um trabalho conjunto de várias mãos, envolvendo desde as políticas institucionais, núcleo de acessibilidade e inclusão, estrutura pedagógica e todos os profissionais da educação. Não obstante, o levantamento de pesquisa realizado aponta para o docente como personagem central desse movimento tão necessário, mas ainda em construção (Costa; Modica; Santos, 2020; Da Silva *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; Moreira, 2023; Da Costa Moreira; Moreira; Heredero, 2023; Freitas; Lustosa, 2024; e Candido; Delgado; Carneiro, 2024).

Como problemática trazida por essa centralidade do docente no movimento inclusivo está a formação desses profissionais que, para atuação no âmbito do ensino superior, não possuem como requisito a formação pedagógica, o que os afasta dos saberes relativos à atividade docente, especialmente dos inerentes à inclusão educacional (Vargas; De Freitas Reis, 2020; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Da Silva *et al.*, 2023).

A experiência docente, corroborada pelos estudos delineados neste trabalho, vem demonstrando que a formação continuada, não obstante seja ofertada, alcança os docentes de forma e em tempos diferentes, considerando as vivências, interesses e cultura de cada indivíduo. Diante desta constatação, a partir das inquietações pessoais e das formações que se mostraram mais significativas para a mudança de olhar para a prática inclusiva, esta pesquisadora apresenta uma proposta didática para formação docente em educação inclusiva, tendo como principais bases os estudos sobre a diversidade de formas de aprendizagem, a didática sensível e o desenho universal para aprendizagem.

### 5.1 DO PLANEJAMENTO E ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO

Não se tem a pretensão de esgotar todos os mecanismos disponíveis para a formação docente, mas apresentar, sobre as bases dos estudos realizados, mecanismos que produzam resultado significativo e possam nortear novas pesquisas e cursos de formação. Nesse sentido, importa ressaltar a escolha pelas bases do DUA (desenho universal de aprendizagem) para a presente formação.

O DUA vem se destacando no panorama educacional, inclusive como base para formações docentes. Moreira (2023) expõe sobre que o DUA tem sido utilizado como suporte para a formação de professores, com o intuito de instigar os docentes a reflexões sobre o planejamento pedagógico e a desenvolverem estratégias mais acessíveis, propiciando a participação no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Ademais, é possível ainda, por meio dessa abordagem, favorecer o reconhecimento pelos professores do seu papel no ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas. Compreender que a aprendizagem é possível para todos, a partir de prática pedagógica adequada e uma postura inclusiva por parte do professor é fundamental.

Assim, a percepção de que o conhecimento deve ser acessível a uma diversidade de interesses e habilidades tem avançado cada vez mais, levando em consideração a totalidade da sala de aula. Portanto, o uso de estratégias de ensino limitadas a um único formato, impreterivelmente, impede o acesso ao aprendizado por parte dos estudantes. Por isso, tem-se como ideal permitir que o currículo seja acessado de maneiras que melhor atendam às particularidades de cada estudante, assegurando a equivalência na qualidade e no nível do ensino. Diante desse cenário, a utilização do DUA tem se destacado como tendência universal para acesso ao currículo (Torres; Marciano, 2022).

O propósito é instigar os docentes ao aperfeiçoamento da construção de um planejamento de aula com intervenções voltadas para a existência de um grupo diverso, conforme estrutura básica do curso descrita na Figura 11.

**Figura 11** – Estrutura da formação docente, dividido em unidades temáticas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Compreende-se que para realizar um estudo sobre dadas práticas, primeiro se faz necessário ter uma percepção adequada de seus conceitos e aplicabilidades. Nesse propósito, a primeira unidade destina-se a apresentar o panorama geral da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, assim como compreender as percepções docentes acerca do conceito e práticas inclusivas.

Para tanto, utiliza-se do conceito de modelo de planejamento reverso proposto por Wiggins e McTigue (2019), o qual se dá por meio de abordagem em três estágios, quais sejam, identificar os resultados desejados, determinar evidências aceitáveis e planejar experiências de aprendizagem e ensino, como se vê na Figura 12.

Figura 12 – Planejamento para compreensão: estágios do planejamento reverso.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do primeiro estágio do planejamento, serão eleitas as prioridades a serem apresentadas aos cursistas. A partir do recorte escolhido, são apresentados no planejamento a definição dos objetivos pretendidos, perguntas a serem consideradas, o que os alunos deverão compreender, os conhecimentos-chave e habilidades que os cursistas irão adquirir como resultado.

Para a unidade 1, o recorte escolhido foi acerca do panorama apresentado nas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento no ensino superior, destacando os principais conceitos, barreiras e o papel do docente e formação docente na inclusão. Opta-se por não trazer como foco principal a discussão da legislação correspondente, trazendo sua compreensão de maneira transversal.

O Quadro 2 a seguir, apresenta o planejamento quanto aos resultados desejados para a primeira unidade.

**Quadro 2** – Planejamento dos resultados desejados da unidade temática 1.

RESULTADOS DESEJADOS	
<p><b>Objetivos estabelecidos:</b> Busca-se que os cursistas compreendam os conceitos chaves da educação inclusiva, assim como as evidências apresentadas pelas pesquisas nacionais sobre o panorama da educação inclusiva no ensino superior.</p>	
<p><b>Que perguntas essenciais serão consideradas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No que consiste a inclusão educacional?</li> <li>✓ Quais as principais barreiras para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil?</li> <li>✓ Quais as principais dificuldades para efetivação da inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno de neurodesenvolvimento no ensino superior?</li> <li>✓ Qual o papel do docente nesse movimento inclusivo?</li> </ul>	<p><b>Os cursistas compreenderão que...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O modo como o professor percebe a deficiência pode interferir diretamente em suas práticas</li> <li>✓ Para além das barreiras arquitetônicas, existem barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais que dificultam o acesso e permanência das PCD no ensino superior;</li> <li>✓ A formação docente se apresenta como problema e solução central para o processo inclusivo no ensino superior, posto que sua ausência na perspectiva inclusiva gera a pseudoinclusão e a sua realização adequada, a potencialização da efetivação da educação inclusiva.</li> </ul>
<p><b>Conhecimentos-chave e habilidades que os cursistas irão adquirir como resultado da unidade</b></p>	
<p>Os cursistas saberão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principais terminologias relativas à inclusão;</li> <li>✓ Variáveis que interferem na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior;</li> <li>✓ A centralidade do docente no processo inclusivo e a importância da sua formação continuada</li> </ul>	<p>Serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar práticas excludentes ou capacitistas, distinguindo-as das inclusivas;</li> <li>✓ Refletir acerca das barreiras à inclusão educacional no ensino superior de pessoas com deficiência que identifica no dia a dia docente e o seu papel no movimento inclusivo</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

Como segundo estágio do planejamento, são identificadas as evidências para avaliação. Nesse estágio do planejamento busca-se identificar por meio de quais tarefas de desempenho autênticas os cursistas demonstrarão as compreensões desejadas, assim como sobre múltiplas possibilidades de avaliação.

Embora a avaliação não seja a principal atividade para essa formação específica, o delineamento de critérios avaliativos mostra-se relevante não como meio de aprovação ou reprovação, mas para diagnóstico do alcance que cada unidade teve junto aos cursistas. Partindo desse princípio, ainda com base no que preceitua o Desenho Universal para Educação (DUA), apresenta-se o planejamento das evidências para avaliação, como se depreende no Quadro 3.

**Quadro 3** – Planejamento das evidências para avaliação da unidade temática 1.

EVIDÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO	
Tarefas de desempenho	Outras evidências
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os cursistas participarão de fórum de discussão, por meio da plataforma digital, acerca das principais dificuldades para o processo inclusivo em sua prática docente e em que medida os esclarecimentos da unidade 1 puderam auxiliar em compreendê-los.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação em atividade circular</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

A opção pelo fórum de discussão *online* deve-se à proposta de fomentar novas oportunidades de reflexão para o cursista para além do encontro presencial, dando, ainda, oportunidade aos mais introspectivos de manifestarem suas dificuldades e perspectivas. Além disso, é uma oportunidade de interação e compartilhamento de dificuldades comuns a muitos, mas desconhecida de outros.

A utilização de uma segunda evidência de aprendizado por meio da participação na prática circular que comporá a proposta pedagógica, associa-se à explicação tecida por Wiggins e McTighe (2019) sobre a diversidade de mecanismos que podem ser utilizados para o processo avaliativo da aprendizagem, perpassando desde os testes tradicionais a diálogos realizados. A fuga de padrões avaliativos também ressoa a proposta do DUA, ao trazer uma variedade de modalidades avaliativas, adequando-se às peculiaridades de cada indivíduo ou grupo (Moreira, 2023).

A fase seguinte o plano de aprendizagem. Como estágio 3 do planejamento, apresenta a operacionalização do que é proposto, por meio das metodologias elencadas, dinâmicas ou ferramentas educacionais, por exemplo. Como se trata de uma formação voltada para docentes e com base no Desenho Universal para a Educação (DUA) serão utilizadas, preponderantemente, metodologias ativas e diversificadas, buscando o protagonismo dos

participantes e alcance de um maior número de pessoas possível, a partir de suas preferências de aprendizagem. O Quadro 4 apresenta esse planejamento.

**Quadro 4** – Plano de Aprendizagem para unidade temática 1.

<b>PLANO DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Atividades de aprendizagem</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dinâmica circular. A partir da dinâmica circular, a exemplo dos círculos de paz, serão realizadas as primeiras interações pelo grupo. O(A) facilitador utilizar-se-á de questões-guia para as apresentações dos participantes e indicação por esses das principais problemáticas que entende que circundam a inclusão de pessoas com deficiência ou neurodiversidade em suas salas de aula. Assim como nos círculos de paz, a prática é realizada com a utilização de um objeto da fala, o qual disciplina o momento oportuno de manifestação de cada participante. A partir dessa dinâmica são feitos os levantamentos iniciais sobre a percepção dos cursistas acerca da inclusão, dando subsídios para posterior intervenção do(a) facilitador(a) para os esclarecimentos necessários.</li> <li>✓ Para os esclarecimentos, levando em conta a diversidade de modos de aprendizagem, importante o uso de recursos visuais que simbolizem o apanhado de informações. Para tanto, podem ser utilizadas imagens, slides ou mesmo a lousa branca na qual sejam escritas as principais colocações e explicações.</li> <li>✓ O recurso utilizado posteriormente, após “intervalo pedagógico” para que não se torne cansativo, é a leitura de pesquisas pré-selecionadas, direcionadas aos objetivos eleitos no quadro 2. A leitura, que preferencialmente se dará em equipe, será sucedida pela criação pelos participantes de um produto que represente os principais achados. Nesse momento, faz-se importante que tenham disponíveis papeis, canetas, pinceis, além de computadores, caso optem por produtos mais tecnológicos. Esses produtos podem ser esquemas, mapas mentais, nuvens de palavras etc. Essa dinâmica tem como intuito fazer com que os cursistas se tornem partícipes mais ativos no processo de formação e apresentem suas conclusões sobre a própria formação docente e os impactos gerados em suas práticas pedagógicas, especialmente quando se fala em educação inclusiva.</li> <li>✓ O fechamento do encontro se dá com as considerações finais do(a) facilitador(a) a partir das colocações feitas pelas equipes, sugerindo reflexões sobre suas práticas em direção à inclusão no ensino superior.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

As propostas pedagógicas apresentadas visam valorizar a escuta dos participantes pela facilitadora, para melhor compreensão dos seus anseios, perspectivas e dificuldades. A valorização da escuta é difundida pela didática sensível, posto que propicia elementos para uma atuação mais humanizada no processo de ensino-aprendizagem (D’ávila, 2022).

A unidade 2 destina-se à discussão sobre planejamento. Não obstante esse módulo específico sobre planejamento pedagógico, toda a formação se desenvolve voltada para que o docente se empodere de conhecimentos que lhe propiciem um planejamento de aula inclusivo, que atenda à diversidade existente nas salas de aula.

Deste modo, segue o Quadro 5, com a indicação dos objetivos eleitos para essa etapa.

**Quadro 5** - Planejamento dos resultados desejados da unidade temática 2.

<b>RESULTADOS DESEJADOS</b>	
<b>Objetivos estabelecidos</b>	
Conceitos-chave do encontro:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>planejamento de aula;</b></li> <li>✓ <b>Diversos tipos de aprendizagem;</b></li> <li>✓ <b>Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)</b></li> </ul>	
<b>Que perguntas essenciais serão consideradas?</b>	<b>Os cursistas compreenderão que...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como planejar uma aula inclusiva em uma sala de aula muito heterogênea?</li> <li>✓ Qual a importância de compreender as múltiplas formas de aprendizado?</li> <li>✓ O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem e qual seu papel no planejamento das aulas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A heterogeneidade é natural e, portanto, importante compreendê-la, inclusive nas diversidades de formas de aprendizagem</li> <li>✓ O planejamento pedagógico a partir da compreensão da diversidade e do DUA potencializarão a aprendizagem discente, minimizando a necessidade de apoio para pessoas com deficiência, fomentando, deste modo, na autonomia desses indivíduos;</li> </ul>
<b>Conhecimentos-chave e habilidades que os cursistas irão adquirir como resultado da unidade</b>	
Os cursistas saberão:	Serão capazes de:
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que a aprendizagem se dá de formas diversas e é necessário compreendê-las para ser inclusivo;</li> <li>✓ Que o DUA tem como proposta que o planejamento das aulas contemplando múltiplos meios para o aprendizado, atendendo as necessidades específicas de aprendizado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejar aulas que maximizem a oportunidade de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, por meio da utilização do DUA.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

A escolha temática da unidade 2 advém de reflexões sobre a reorganização do currículo escolar proposta pelo DUA, objetivando o alcance da diversidade de alunos. Assim, a construção de ambientes inclusivos a partir da abordagem do desenho universal para aprendizagem é realizada por meio de um planejamento que leva em conta as diversas formas de aprendizagem e expressão dos aprendentes (Moreira, 2023).

Diante dos resultados esperados, apresenta-se o Quadro 6, com a descrição das evidências de avaliação.

Quadro 6 – Planejamento de evidências para avaliação da unidade temática 2.

<b>EVIDÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO</b>	
<b>Tarefas de desempenho</b>	<b>Outras evidências</b>
✓ Elaboração de um plano de aula para uma turma caracterizada pela diversidade.	✓ Autoavaliação do plano de aula confeccionado

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

Os instrumentos propostos instigam os cursistas a reflexões sobre a construção de uma aula a partir das individualidades dos discentes. Diante dessa proposta, a inquietação possivelmente gerada os levará a observações mais cautelosas no processo de construir e reconstruir suas aulas, atentando para o público-alvo do aprendizado.

Alinhado com essas escolhas, segue o Quadro 7, com o plano de aprendizagem para a unidade 2.

Quadro 7 - Plano de aprendizagem da unidade 2.

<b>PLANO DE APRENDIZAGEM</b>
<b>Atividades de aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicação de instrumento para diagnóstico da forma de aprendizagem de preferência de cada participante.</li> <li>✓ Em seguida ao diagnóstico, serão formadas equipes, assim como turmas fictícias, das quais farão parte participantes de outras equipes com preferência por modelos de aprendizagem diferentes. Apresentadas as turmas fictícias para cada equipe, será apresentado para cada um instrumento para planejamento de uma aula para a turma fictícia.</li> <li>✓ A apresentação do resultado do planejamento será seguida pelas considerações dos participantes das demais equipes que constaram como alunos da turma fictícia. O propósito é que compreendam se sua forma de aprendizagem foi ou não contemplada no planejamento da aula.</li> <li>✓ A partir das considerações apresentadas, passar-se-á à apresentação do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, por meio de infográficos, imagens e casuísticas que possibilitem sua discussão e compreensão.</li> <li>✓ O fechamento se dará com a proposta de reanálise do plano anteriormente elaborado para, a partir de um olhar pautado nas propostas do DUA, seja analisada a necessidade de adaptá-lo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

Seguindo o fluxo da formação, em congruência com as unidades anteriores, a unidade 3 apresentará propostas pedagógicas e avaliação inclusivas, também alinhadas com os princípios norteadores do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Logo, a abordagem

sobre o DUA será paulatina e concatenada com as respectivas práticas, a fim de fomentar *insites* e favorecer o amadurecimento das práticas docentes. Segue o Quadro 8, o qual contemplará os resultados desejados da unidade 3.

Quadro 8 – Planejamento de resultados desejados da unidade temática 3.

<b>RESULTADOS DESEJADOS</b>	
<b>Objetivos estabelecidos</b>	
Conceitos-chave do encontro:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Dificuldades específicas de aprendizagem ;</b></li> <li>✓ <b>Práticas Pedagógicas Inclusiva</b></li> </ul>	
<p><b>Que perguntas essenciais serão consideradas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que são dificuldades específicas de aprendizagem?</li> <li>✓ Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para fins inclusivos de pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem?</li> <li>✓ Como pensar em estratégias pedagógicas e avaliação a partir do desenho universal para aprendizagem?</li> </ul>	<p><b>Os cursistas compreenderão que...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que existem pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem e quais as principais características de algumas dessas necessidades específicas;</li> <li>✓ Que o desenho universal para aprendizagem propõe maior diversidade nas práticas e estratégias pedagógicas, a fim de alcançar maior número de estudantes;</li> <li>✓ Que é importante revisitar suas práticas, estratégias pedagógicas e avaliação de acordo o perfil de cada sala e estudantes.</li> </ul>
<b>Conhecimentos-chave e habilidades que os cursistas irão adquirir como resultado da unidade</b>	
<p>Os cursistas saberão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As características mais comuns em casos como dislexia, TDAH e TEA e como abordá-las de maneira inclusiva;</li> <li>✓ Que o DUA propõe múltiplos meios para o aprendizado, assim como avaliação, atendendo as necessidades específicas do aprendiz.</li> </ul>	<p>Serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar estratégias pedagógicas condizentes com as circunstâncias fáticas de cada ambiente, propiciando uma aprendizagem inclusiva e significativa;</li> <li>✓ Criar instrumentos avaliativos compatíveis com as necessidades específicas de cada público-alvo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

Apresentar nessa unidade, juntamente com as práticas pedagógicas inclusiva, a discussão sobre avaliação apoia-se nos estudos de Freitas e Lustosa (2020), os quais apontam alta incidência de docentes que não realizam a adaptação das avaliações quando diante de

pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem. A realidade apontada indica a relevância da temática em uma formação docente voltada para a perspectiva inclusiva.

Ademais, a eleição de temáticas como dislexia, TDAH e TEA para compor a unidade em discussão com estratégias e avaliação pedagógicas deve-se ao entendimento de que a formação docente se destina à aplicação prática dos estudos adotados. Logo, para aplicação de estratégias e avaliação pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de aprendizado, importante o conhecimento prévio mínimo acerca das características mais comuns desse grupo de necessidades específicas, a fim de que as escolhas adotadas sejam acertadas.

Não obstante a existência dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas IES, não se pode deixar de atentar que muitas das pessoas que seriam público-alvo da Educação Especial não são diagnosticadas e outras, embora diagnosticadas, nem sempre buscam apoio institucional, o que reforma ainda mais a apresentação das necessidades específicas de aprendizagem nesse contexto.

Segue, portanto, o Quadro 9, com as evidências para avaliação da unidade 3.

Quadro 9 - Plano de aprendizagem da unidade 3.

<b>PLANO DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Atividades de aprendizagem</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O encontro terá início com a montagem de quebra cabeça por cada equipe. Os quebra-cabeças contemplarão a imagem de infográficos que destacam as necessidades educacionais mais comuns em casos como TEA, TDAH e dislexia. A dinâmica será seguida pela apresentação das imagens formadas e debates específicos.</li> <li>✓ Problematização. Casos fictícios também serão utilizados para problematização. Os participantes do curso serão convidados a pensar estratégias pedagógicas inclusivas e apresentarem as intervenções planejadas.</li> <li>✓ Concluídas as apresentações, será aberta a oportunidade para novas discussões e decisões de cunho pedagógico. Seguindo o mesmo caso, as equipes apresentarão meios avaliativos condizentes à sala ficta criada.</li> <li>✓ Os meios avaliativos, parcial e bimestral, deverão ser discutidos em grupo e depois apresentados, com uso do instrumento apresentado pelo(a) facilitador(a).</li> <li>✓ Ao final, a formação terá seu encerramento com feedback do(a) facilitador (a) sobre as propostas avaliativas, assim como disponibilizará link para que os participantes possam postar feedback sobre a formação no <i>Padlet</i> ou outro meio indicado.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiggins e McTighe, 2019.

A diversificação de estratégias pedagógicas em todo o processo da proposta de formação tem como objetivo atender aos três princípios básicos do desenho universal para aprendizagem, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que instigue o engajamento, através da interface das redes afetivas; diversidade de meios de representação, interligados às

redes de reconhecimento; assim como vários meios de expressão, ligados à rede de estratégias (Torres e Marciano, 2022). Não se pretende abominar as práticas mais tradicionais de ensino, mas exaltar as propostas voltadas ao maior alcance de pessoas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compartilhar de vivências na docência favoreceu o surgimento de uma teia de informações que fomentaram pesquisas que apontaram evidências acerca da prática secular do ensino. Foram as práticas realizadas por pares, suas reflexões, erros e acertos que possibilitaram que hoje possam ser trazidos os questionamentos e discussões apresentados nesse trabalho. Nesse sentido, é possível reconhecer, às claras evidências, que a ação docente é movimento de transformação do outro e de si próprio.

Não obstante existam ensinos que se apresentam como tradicionais, mesmo estes são objeto de transformações paulatinas que se adaptam às múltiplas realidades que se lhes apresentam. Alguns de maneira mais lenta e outros pelo *frenesie* pelo novo. O certo é que, cedo ou tarde, todos os docentes são convidados pelo tempo e suas metamorfoses a se ressignificar profissionalmente, abandonando a couraça imperiosa de quem tudo sabe, para se revestir da leve seda de quem media o conhecimento, colocando-se como eterno aprendiz.

Esse cenário de mudanças imposto pelo tempo trouxe de modo clarividente para o campo educacional sujeitos por muito tempo invisibilizados, com uma história marcada por lutas pelo simples reconhecimento de serem quem são: pessoas humanas dignas de respeito e representação.

Este estudo debruçou-se por refletir sobre uma vivência docente inter-relacionando com outras histórias docentes instigadas pelo paradigma da inclusão desses indivíduos no ambiente do ensino superior, antes tão excludente e frequentado por privilegiados; hoje aberto à diversidade e sua riqueza, mas também seus desafios.

O Brasil vem experienciando, há pouco mais de uma década, esse movimento inclusivo para os assentos universitários, possibilitando sonhos até pouco tempo inimagináveis e agora assegurados por uma legislação de lutas, que traça diretrizes para superação de barreiras, sejam de ordem arquitetônica, atitudinais, metodológicas ou das mais vastas complexidades. Porém, há um caminho longo entre o reconhecimento e efetividade de direitos.

É nesse caminhar que a docência se encontra, fato constatado na primeira fase da pesquisa, quando, por meio de uma revisão sistemática de literatura muitas considerações importantes puderam ser apresentadas, desde a carência de artigos nos últimos cinco anos sobre o processo de ensino superior, às raras autoetnografias docentes sob esse recorte.

Evidencia-se, nesse primeiro momento, um avanço consistente na busca por estudos voltados à inclusão de pessoas com deficiência, dentre as quais, para fins de garantias de direitos, são equiparados as com transtornos de neurodesenvolvimento ou com dificuldades específicas de aprendizagem, no ensino básico e fundamental, o que se justifica pela recente política pública inclusiva para o ensino superior. Mas, imprescindível a realização de novas pesquisas voltadas para o ensino universitário, haja vista que a essa população pode e deve ocupar todos os espaços, não se reservando somente aos ensinos iniciais.

Para tanto, as IES necessitam de urgente reestruturação e engajamento com as causas inclusivas, a fim de propiciar não somente o ingresso de PCD em seus assentos, mas a permanência e conclusão dos cursos de maneira eficaz, deixando-os aptos para um novo desafio que é o da empregabilidade.

Esse processo de reestruturação e engajamento é composto por ações coletivas, que devem ser alcançadas por todos que compõem o corpo educacional, especialmente os docentes, a quem foi dada centralidade nas pesquisas como elemento essencial para a transformação das universidades em ambientes efetivamente inclusivos.

Não obstante, a centralidade no processo de ensino-aprendizado inclusivo perpassa por situações complexas, desde a predominante ausência de formação pedagógica no ensino superior ao esgotamento desses profissionais, muitas vezes carentes de reconhecimento e incentivos correspondentes ao seu papel.

Quanto ao dilema da formação pedagógica, salvo aqueles que advêm de cursos de licenciatura, é natural que os docentes iniciem suas atividades movidos por suas convicções pessoais, vivências e compartilhamento de experiência entre os pares, mas sem conhecimento ou compreensão de cunho pedagógicos. Essa realidade torna-se ainda mais preocupante no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, comumente pouco abordadas até mesmo nos cursos de licenciatura.

A LDB prevê para o magistério superior a superação desses déficits de formação a partir de curso de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, estes, predominantemente, também não propõem disciplinas voltadas para o saber pedagógico e, menos ainda, para o saber inclusivo, direcionando-se, em regra, a fundamentos específicos da área de atuação. Sob essas condições, o professor é apresentado, ao mesmo tempo, como problema e solução.

Problema porque o desconhecimento e percepção equivocada sobre a deficiência pode afetar gravemente a inclusão das PCD, especialmente quando ao desenvolvimento das suas

habilidades e potencialidades. Também ocupa o espaço de solução quando, reflexivo e com formação continuada específica, é o mediador do movimento inclusivo em sala de aula, identificando dificuldades específicas de cada grupo e indivíduo, para, a partir desse diagnóstico prévio, propiciar práticas pedagógicas maduras que alcance todos os discentes de modo indiscriminado.

Assim, o apoio e investimento institucional em formações docentes qualificadas, voltadas para a ampliação e aprimoramento das práticas educacionais é premente e indispensável, haja vista que, embora esteja na centralidade do processo inclusivo, o docente não percorre esse movimento sozinho e nem pode trazer para si toda a responsabilidade dos insucessos ocasionalmente percebidos.

O apoio da IES ao docente é imprescindível, tanto no favorecimento de ambientes educacionais cercados de instrumentos pedagógicos tecnológicos e assistivos, como com formações e equipe multidisciplinar voltadas para questões de acessibilidade e inclusão, como os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão propostos pela legislação.

No entanto, como caminhar inclusivo é composto de intrincamentos, as formações não podem ser impostas como deveres institucionais. Os estudos apresentados evidenciaram que a imposição desestimula aqueles que já se sentem desestimulados e sobrecarregados com as vultuosas atividades diárias que já lhe são inerentes. Nesse emaranhado de complexidades, fatores como remuneração, exaustiva carga horária de trabalho, ausência de incentivos institucionais e salas de aula numerosas são determinantes para o adoecimento do docente e pouca efetividade nas formações pedagógicas propostas.

Todavia, o pensar docente de maneira inclusiva se constrói a partir do conhecimento, como restou claro com esta pesquisa, tanto a partir da revisão sistemática, que trouxe à tona a discussão sobre formação docente continuada, como a autoetnografia, que dialogou com pesquisas que trouxeram práticas de outros docentes e estratégias eficazes de inclusão no ensino superior.

Dentre essas práticas, as quais também foram vivenciadas por esta pesquisadora, destacam-se a Didática Sensível (DS) que aproxima do fazer docente de atitudes mais humanas, com estratégias que passeiam pelas vivências e experiências do discente, para dar significado ao aprendizado. Além do mais, a DS instiga o docente a desenvolver ligações com os aprendentes de maneira mais sensível e amadurecida, o que favorece o ambiente de aprendizagem inclusivo.

As experiências trazidas por Cristina D'ávila em seus "Ateliês", ressignificam a inter-relação professor-aluno e propõem a mobilização dos saberes pedagógicos e sensíveis para mobilização dos aprendentes em práticas que se consubstanciem em situações didáticas criativas, nas quais razão e sensibilidade interajam.

A teoria da DS foi essencial para o relacionamento estabelecido entre a pesquisadora e um discente com deficiência visual, posto que o desenvolvimento do "ouvir sensível", foi o mecanismo que favoreceu a compreensão mais ampla acerca do aluno e sua relação com a própria deficiência, assim como traçar estratégias que favorecessem seu aprendizado no ambiente de sala de aula, em interação com os demais estudantes.

Ressalte-se que a percepção sobre a diversidade das salas de aula foi aguçada a cada formação docente e, partir dessa compreensão, ressignificadas as práticas inclusivas, especialmente a partir dos estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o qual propõe que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas com o uso variado de instrumentos e estratégias, a fim de alcançar tanto os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem como a totalidade dos discentes.

A abordagem do DUA viabilizou a potencialização das possibilidades de intervenções da pesquisadora como docente, que pôde observar maior alcance da aprendizagem proposta, especialmente a partir do protagonismo discente e repensar das atividades a partir do reconhecimento do modo como potencializam o aprendizado.

Nessa perspectiva, conhecer as pesquisas sobre modelos de aprendizagem foi fundamental, posto que deu sentido a dificuldades vivenciadas e não compreendidas, abriu caminhos antes encobertos pelo desconhecimento. São conhecimentos alinhados, posto que compreender que existem modos diferentes de aprender reforça a importância de aulas plurais, nas quais sejam prestigiados o aprendizado visual, o auditivo e o cinestésico. A multiplicidade de estratégias pedagógicas assegura maior alcance no que se pretende que seja aprendido, como fortemente destacado no decorrer do trabalho.

O percurso vivenciado pela pesquisadora no aprimoramento de suas práticas inclusivas, suas dificuldades, descobertas, pesquisas, fragilidades e conquistas, corroborados pelos estudos delineados na construção dessa pesquisa, ensejaram como produto uma proposta de formação docente voltada para planejamento de aulas inclusivas. Este se propõe a esclarecer sobre o planejamento a partir das bases do DUA, por meio de oficinas, divididas em três unidades, com atividades que demonstrem a aplicabilidade dos conceitos apresentados.

Obtempera-se que ainda há um vasto campo para as pesquisas sob o recorte da inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversidade no Ensino Superior, haja vista que permeia uma fragilidade docente quanto ao fazer inclusivo nessa seara, e desconhecimento sobre questões alusivas à adaptação curricular e avaliativas, sendo estas questões ricas e de relevância para o (Re)inverter do professor como mediador da inclusão.

Nesse sentido, impende destacar que embora este estudo contribua para a compreensão da docência inclusiva, algumas limitações devem ser consideradas. A abordagem autoetnográfica, por exemplo, baseia-se em experiências individuais, o que pode restringir a generalização dos achados. Além disso, a revisão sistemática foi limitada a determinados critérios de inclusão, podendo excluir estudos relevantes publicados em outras bases de dados ou em idiomas diferentes.

Por conseguinte, o presente estudo não possui a pretensão de esgotar as lacunas sobre a temática, mas subsidiar outras pesquisas, deixando margem para ampliação da discussão que, a nível de ensino superior, ainda é recente e passível de mais aprofundamento ante sua complexidade e relevância.

## REFERÊNCIAS

AGUILLO, Isidro F. Is Google Scholar useful for bibliometrics? A webometric analysis. **Scientometrics**, v. 91, n. 2, p. 343-351, 2012.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; TRUGILLO, Edneuzza Alves; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. Tem um aluno autista na minha sala!-desafios da educação inclusiva no curso de Pedagogia da Unemat de Sinop. **Revista educação e emancipação**. 2024.

ALMEIDA, Denise Dias; DA SILVA, Layane Souza. Relato de experiência: reflexões sobre docência em curso de psicologia e atividade interdisciplinar para adaptação de testes projetivos por estudantes para pessoas com deficiência. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 13, n. 30, p. 255-273, 2023.

ALMEIDA FILHO, Marcos Adelino et al. Estilos de Aprendizagem dos discentes de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no município de Fortaleza-CE. **Revista Meta: Avaliação**, v. 13, n. 38, p. 52-80, 2021.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1465-1481, 2020.

BASTOS, Caio Dos Santos Mendonça et al.. **Perspectivas da educação inclusiva no contexto social dos discentes da universidade federal do espírito santo - campus alegre: uma abordagem crítica**. Anais IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72556>. Acesso em 12 dez 2024.

BENZÉCRI, Jean-Poul. **Correspondence analysis handbook**. New York: Marcel Dekker, 1992.

BEZERRA, Andreza Vidal et al. Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação?. **Revista InCantare**, v. 21, n. 2, p. 1-21, 2024.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Docência no ensino superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29673-29680, 2020.

BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; REPPEN, Randi. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BRASIL. Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 09 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção do direito da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do artigo 98 da lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 24 dez. 2024.

BULHÕES, Carlos Gabriel Araújo; LEÃO, Marcelo Franco; SOARES, Elane Chaveiro. Inclusão no ensino de química: uma análise de produções e tendências voltadas à deficiência visual. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 15, n. 2, 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 513-518.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; DELGADO, Mariana Garcia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão na Educação Superior: formação inicial e continuada dos docentes. **Questio-Revista de Estudos em Educação**, v. 26, p. e024045-e024045, 2024.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; MODICA, Nara Deoclecia Soares; SANTOS, Carla Liane Nascimento dos. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

CHRISTMANN, Morgana. **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria bioecológica de desenvolvimento humano**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2019. Orientadora: Sílvia Maria Oliveira Pavão

CRISÓSTOMO, João Victor Dias et al. Inclusão de usuários de cadeira de rodas em cursos de Odontologia. **Conjecturas**, v. 22, n. 11, p. 103-117, 2022.

DA COSTA MOREIRA, Samantha Ferreira; MOREIRA, Fernando Ricardo; HEREDERO, Eladio Sebastian. Análise da proposta pedagógica curricular de curso do ensino superior na perspectiva desenho universal para aprendizagem. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 29, n. 58, p. 13-37, 2023.

DA ROCHA, Camila Morais *et al.* A aprendizagem da convivência pacífica na perspectiva inclusiva:(auto) biografia como uma prática reflexiva de formação no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 75910-75923, 2021.

DA SILVA, Giovani Vasconcelos *et al.* Ensino Superior e Educação Especial: Formação dos professores da Faculdade de Medicina Veterinária da UFPA-Castanhal para a inclusão: Enseñanza Superior y Educación Especial: Formación de profesores en la Facultad de Medicina Veterinaria de la UFPA-Castanhal para la inclusión. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.

DA SILVA, Linda Carter Souza; DOS SANTOS SILVA, Luzia Guacira. **Professores (as) com deficiência visual na prática docente**. Benjamin Constant, v. 27, n. 63, p. 1-17 e276308, 2021.

DA SILVA FIGUEIRA, Sandro Tiago. Enlaces de vida-formação na didática no ensino superior: ecos de uma ementa na formação inicial de pedagogos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, p. e785-e785, 2024.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. [Coordenação Selma Garrido Pimenta]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2022 (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

D'ÁVILA, Cristina. Reverberações do raciovitalismo didático nos ateliês de formação de professores universitários: uma pesquisa-formação realizada na Universidade Federal da Bahia. In: **Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária–CIDU (10: 2019: Porto Alegre, RS). Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2019.**

DE CARVALHO LIMA, José Eduardo; FIRMINO, Paulo Renato Alves; ROCHA, Luiz Alberto Oliveira. Demand Forecasting, Production Planning, and Control: A Systematic Literature Review. **Engineering Design Applications V**, p. 377-399, 2023.

DE FREITAS ROCHA, Joanna; DE CASTRO VIANA, Letícia; MOTA, Erika Freitas. Uso de animações para o ensino inclusivo de imunologia: uma experiência docente. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 52-70, 2021.

DE MELO, Douglas Christian Ferrari *et al.*. Tranjetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso. **Revista Educare Et Educare**, Vol. 17, n. 43, 2022.

DE MOURA MACAGNAN, Silvane dos Santos. Relato de experiência referente a estágio de docência realizado na disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia. **Anais CIET: Horizonte**, 2024.

DE SOUZA ALVES, Jaqueline Supriano; DA SILVA, Dyego Oliveira. Fonoaudiologia e pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Interface-Integrando Fonoaudiologia e Odontologia**, v. 1, n. 2, p. 50-54, 2020.

DE SOUZA, Liara Londero; DE OLIVEIRA PAVÃO, Silvia Maria. **Caminhos da inclusão**: os desafios da formação continuada para os docentes das áreas duras. In: OPEN SCIENCE RESEARCH VII. Editora Científica Digital, 2022. p. 569-582.  
DE SOUZA PRAIS, Jacqueline Lidiane; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

DEL MOURO, Karianny Aparecida Gerotto; PARISOTO, Mara Fernanda; DE ASSIS, Marcos Vinicius Oliveira. Investigação do ensino das ciências exatas e da matemática para estudantes surdos no ensino superior. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**. Vol. 13, n. 1, 2022.

DI BLASI, Felipe et al. **Surdez audível**: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Educação*, p. e96/1-23, 2022.

DO VALE. Carlaile Largura. **Propuesta de un framework con el uso de tecnologías digitales de información y comunicación (tdics) y metodologías activas para auxiliar la enseñanza y el aprendizaje en el curso de administración de la Universidad Federal de Rondônia, en Amazonia Occidental, Brasil**. Tesis de Doctorado presentada a la Facultad de Ciencias Económicas - FCE de la Universidad Nacional de Misiones - UNaM, para la obtención del grado de Doctor en Administración. 2023.

DUARTE PEREIRA, Cíntia Beatriz. Políticas públicas de inclusão: desafios e benefícios da implementação da política de cotas para deficientes nas universidades federais. **ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação**, v. 11, n. 21, 2020.

FARIA, Paula Maria Ferreira de et al. Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

FERNANDES, Lívia Patrícia; e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática sensível: proposta potente para formação sensível de professores. **Revista Professare**. 2022.

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. Por uma didática sensível na educação superior: uma proposta de revisão paradigmática no ensino superior. Resenha. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 71, p. 1-5, e26869, out./dez., 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Desenho universal para aprendizagem e a inclusão escolar no ensino superior: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e504754-e504754, 2024.

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. In: **A escola para todos e para um**. GALERY (Organizador ). São Paulo: Summus, 2017. p.31-39.

GRANT, Wiggins. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e Ensino por meio do planejamento reverso**. 2.ed. (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.

GREENACRE, M. **Correspondence analysis in practice**. 3. ed. Boca Raton: CRC Press, 2017.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem**: ideias práticas para trabalhar com dyslexia, discalculia, disgrafia, dipraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Módulo Pessoas com deficiência: ano 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KAMI, Maria Terumi Maruyama et al. Working in the street clinic: use of IRAMUTEQ software on the support of qualitative research. **Escola Anna Nery**, v. 20, p. e20160069, 2016.

LEBART, L.; SALEM, A.; BERRY, L. **Exploring textual data**. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 1998.

LEITE JÚNIOR, Francisco Francinete. Afinal, como aprendemos? Reconhecendo os estilos de aprendizagem e suas influências para a construção do conhecimento. In RIBEIRO, Adla Makarem et al. **TEMAS EM EDUCAÇÃO: Olhares Interdisciplinares, Reflexões e Saberes–Vol. 3**. Editora BAGAI, 2023.

MACHADO, Éverton Fernandes et al. O protagonismo de pessoas com deficiência no contexto de um evento inclusivo. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 2, p. 56-75, 2020.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade**: revendo conceitos de deficiência. 2022. 244 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica; Nova Iguaçu, 2022. Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

MARCELINO, José Antonio; MORALES-ACOSTA, Gina Viviana. Metodos visuais: recurso educacional para o ensino de contabilidade Visual methods: educational resource for accounting teaching. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 65835-65853jul, 2021.

MARCHAND, P., & RATINAUD, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**, 687-699.

MUNCEY, Tessa. Doing autoethnography. In Creating autoethnography. **International journal of qualitative methods**. London: Sage, 2010.

ORRÚ, Ester Silva. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, Paula Lidiane Cezar; CHRISTMANN, Morgana; DE OLIVEIRA PAVÃO, Sílvia Maria. Rediscutindo a Educação Especial na Educação Superior: O mapeamento dos documentos legais. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 27-47, 2020.

PINHEIRO, Joice Fernanda; SILVA, Silvana Maria Moura da.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 255–288, 29 Dez 2020 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15503>. Acessado em: 10 dez. 2024.

RABELLO, Maria Guadalupe Dourado; DA SILVA JUNIOR, Leônidas José. Procedimentos estatísticos aplicados à fala do inglês como língua estrangeira. **Revista Campo do Saber**, v. 8, n. 2, 2022.

RAMOS, Viviane Olivo. **A influência dos comandos verbal, visual e cinestésico na consciência corporal e na flexibilidade do quadril e da coluna nas aulas de MAT Pilates em mulheres**. 2024. Orientador: Antonio Carlos de Moraes. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação Física.

REINERT, M. **Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: application au corpus des poésies d'Arthur Rimbaud**. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, v. 8, n. 2, p. 187-198, 1983.

REINERT, M. **Alceste: une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval**. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n. 26, p. 24-54, 1990.

RIOS, Terezinha Azêredo; e FUSARI, José Cerchi. **Uma conversa intimista com Selma Garrido Pimenta**. In: Pedagogia, didática e escola pública. Itinerâncias da vida de Selma Garrido Pimenta. D'ávila et al. (ORG.). Jundiaí – SP: Pacco editorial, 2023.

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha; LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. O Programa de Formação Continuada e Atualização Pedagógica-Docência Ativa na Universidade Federal do Maranhão: Programa de Formación Continua y Actualización Pedagógica-Enseñanza Activa en la Universidade Federal do Maranhão. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024.

SALES, Yuri de Nóbrega. **Autoetnografia de uma trajetória acadêmica profissional no sistema de ensino superior brasileiro: da formação universitária voltada ao estudo à prática docente em IES não-universitárias privadas**. 2020. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Orient. Profa. Dra. Bernadete Ramos de Lourdes Beserra.

SANTOS, Ellian Robert Vale *et al.* Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, v. 6, p. e16992-e16992, 2024.

SANTOS, Isabela Samogim *et al.* Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, p. e11181-e11181, 2021.

SASAKI, Aline Harumi; DE FARIA SFORNI, Marta Sueli; BELIERI, Cleder Mariano. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 75-94, 2021.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; e DA SILVA, Nilson Rogério. **A inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior**. In: DE CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva; LÍBERA, Bianca Della; e GOMES Márcia de Oliveira (ORG.). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019).

SILVA, Layane Barbosa et al. Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, v. 13, n. 30, p. 171-191, 2021.

SILVA, Marcilene Magalhães da; e DINIZ, Margarethe. **Inclusão no ensino superior**: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SIRINO, Marcio Bernardino; LIMA, Rafael Correia. Educação Inclusiva no Ensino Superior: e a ANPED com isso? **Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 29-29, 2022.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O uso do software IRaMuTeQ: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541-1560, 2021.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. Cad. Bras. Ter. Ocup., 2019 27 (2), p. 251-269, abr. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/yLRT3x4JrDbH6T4djNw95DR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, p. e03353, 2018.

STÉFANE SILVA, Lorrane; BUENO CAMPOS, Vanessa T. Saberes necessários à prática educativa na perspectiva da educação para todos/as: inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior. **Revista de Educação Popular**, v. 20, 2021.

TEIXEIRA, Letícia Oliveira et al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e9510816843-e9510816843, 2021.

TORRES, Josiane Pereira; MARCIANO, Rafael Henrique de Resende. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e039412, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39412>.

TUZZI, A. **Il linguaggio delle distanze: analisi quantitativa del testo per le scienze umane**. Roma: Carocci Editore, 2003.

VARGAS, Norma Maria Passos; DE FREITAS REIS, Marlene Barbosa. Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2020.

VIGENTIM, Uilian Donizete; DALL ACQUA, Maria Julia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – A tecnologia assistive como aliada. *In*: DE CABALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva; LÍBERA,

Bianca Della; e GOMES, Márcia de Oliveira (ORG.). **Para além do olhar:** políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

ZIPF, G. K. **The psycho-biology of language: an introduction to dynamic philology.** Cambridge: MIT Press, 1935.

## APÊNDICE A

**ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU  
JOSÉ EDUARDO DE CARVALHO LIMA**



**PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
EM INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA E NEURODIVERGÊNCIA  
NO ENSINO SUPERIOR**



**2025**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM  
SAÚDE  
PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO  
ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU  
ORIENTADOR: DR. JOSÉ EDUARDO DE CARVALHO LIMA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
UNILEÃO - Centro Universitário  
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA  
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C165c CALOU, ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA  
PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E  
NEURODIVERGÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR . / ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU -  
Juazeiro do Norte, 2025.  
12 f. : il. color.

Orientação: Profa. Dra. JOSÉ EDUARDO DE CARVALHO LIMA  
Produto Técnico Tecnólogo (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão  
Sampaio, 2025.

1. PRODUTO TÉCNICO. 2. FORMAÇÃO DOCENTE. 3. INCLUSÃO. 4. NEURODIVERGENTE. 5.  
ENSINO SUPERIOR. I. , JOSÉ EDUARDO DE CARVALHO LIMA, Orient. II. Título.

CDD 610.7

## APRESENTAÇÃO



O presente projeto constitui o produto técnico do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde e tem como foco a formação docente voltada para a inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergência no ensino superior.

A partir dos estudos realizados, verifica-se que o docente, não obstante não seja o único protagonista no movimento de inclusão no ensino superior, encontra-se na centralidade desse processo.

Nesse sentido, a formação continuada é instrumento indispensável para efetivação da inclusão, que vai além da inserção do aluno no ensino superior. Todavia, constata-se, pela pesquisa realizada, que a formação continuada, não obstante seja ofertada, alcança os docentes de forma e em tempos diferentes, considerando as vivências, interesses e cultura de cada indivíduo.

Diante desta constatação, a partir das inquietações pessoais e das formações que se mostraram mais significativas para a mudança de olhar para a prática inclusiva, esta pesquisadora apresenta uma proposta didática para formação docente em educação inclusiva, tendo como principais bases os estudos sobre a diversidade de formas de aprendizagem, a didática sensível e o desenho universal para aprendizagem.

  
**Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou**  
Pesquisadora -Autora

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio  
Mestrado em Ensino em Saúde



# O PORQUÊ



A busca pela efetivação da inclusão educacional no ensino superior é apresentada como resultado de um trabalho conjunto de várias mãos, envolvendo desde as políticas institucionais, núcleo de acessibilidade e inclusão, estrutura pedagógica e todos os profissionais da educação. Não obstante, o levantamento de pesquisa realizado aponta para o docente como personagem central desse movimento tão necessário, mas ainda em construção (Costa; Modica; Santos, 2020; Da Silva et al., 2021; Teixeira et al., 2021; De Souza; De Oliveira Pavão, 2022; Moreira, 2023; Da Costa Moreira; Moreira; Heredero, 2023; Freitas; Lustosa, 2024; e Candido; Delgado; Carneiro, 2024).

Como problemática trazida por essa centralidade do docente no movimento inclusivo está a formação desses profissionais que, para atuação no âmbito do ensino superior, não possuem como requisito a formação pedagógica, o que os afasta dos saberes relativos à atividade docente, especialmente dos inerentes à inclusão educacional (Vargas; De Freitas Reis, 2020; Stéfane Silva; Bueno Campos, 2021; Da Silva et al., 2023).

A experiência docente, corroborada pelos estudos delineados na pesquisa da dissertação que deu origem a esse trabalho, vem demonstrando que a formação continuada, não obstante seja ofertada, alcança os docentes de forma e em tempos diferentes, considerando as vivências, interesses e cultura de cada indivíduo. Diante desta constatação, a partir das inquietações pessoais e das formações que se mostraram mais significativas para a mudança de olhar para a prática inclusiva, esta pesquisadora apresenta uma proposta didática para formação docente em educação inclusiva, tendo como principais bases os estudos sobre a diversidade de formas de aprendizagem, a didática sensível e o desenho universal para aprendizagem.

## DO PLANEJAMENTO E ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO



Não se tem a pretensão de esgotar todos os mecanismos disponíveis para a formação docente, mas apresentar, sobre as bases dos estudos realizados, mecanismos que produzam resultado significativo e possam nortear novas pesquisas e cursos de formação. Nesse sentido, importa ressaltar a escolha pelas bases do DUA (desenho universal de aprendizagem) para a presente formação.

O DUA vem se destacando no panorama educacional, inclusive como base para formações docentes. Moreira (2023) expõe sobre que o DUA tem sido utilizado como suporte para a formação de professores, com o intuito de instigar os docentes a reflexões sobre o planejamento pedagógico e a desenvolverem estratégias mais acessíveis, propiciando a participação no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Ademais, é possível ainda, por meio dessa abordagem, favorecer o reconhecimento pelos professores do seu papel no ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas. Compreender que a aprendizagem é possível para todos, a partir de prática pedagógica adequada e uma postura inclusiva por parte do professor é fundamental.

Assim, a percepção de que o conhecimento deve ser acessível a uma diversidade de interesses e habilidades tem avançado cada vez mais, levando em consideração a totalidade da sala de aula. Portanto, o uso de estratégias de ensino limitadas a um único formato, impreterivelmente, impede o acesso ao aprendizado por parte dos estudantes. Por isso, tem-se como ideal permitir que o currículo seja acessado de maneiras que melhor atendam às particularidades de cada estudante, assegurando a equivalência na qualidade e no nível do ensino. Diante desse cenário, a utilização do DUA tem se destacado como tendência universal para acesso ao currículo (Torres; Marciano, 2022).

O propósito é instigar os docentes ao aperfeiçoamento da construção de um planejamento de aula com intervenções voltadas para a existência de um grupo diverso, conforme estrutura básica do curso descrita na Figura 01.



Figura 01 – Estrutura da formação docente, dividido em unidades temáticas.



Compreende-se que para realizar um estudo sobre dadas práticas, primeiro se faz necessário ter uma percepção adequada de seus conceitos e aplicabilidades. Nesse propósito, a primeira unidade destina-se a apresentar o panorama geral da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, assim como compreender as percepções docentes acerca do conceito e práticas inclusivas. Para tanto, utiliza-se do conceito de modelo de planejamento reverso proposto por Wiggins e McTigue (2019), o qual se dá por meio de abordagem em três estágios, quais sejam, identificar os resultados desejados, determinar evidências aceitáveis e planejar experiências de aprendizagem e ensino, como se vê na Figura 02.

Figura 2 – Planejamento para compreensão: estágios do planejamento reverso



Fonte: Elaborado pela autora (2025).



A partir do primeiro estágio do planejamento, serão eleitas as prioridades a serem apresentadas aos cursistas. A partir do recorte escolhido, são apresentados no planejamento a definição dos objetivos pretendidos, perguntas a serem consideradas, o que os alunos deverão compreender, os conhecimentos-chave e habilidades que os cursistas irão adquirir como resultado.

## UNIDADE I

Para a unidade 1, o recorte escolhido foi acerca do panorama apresentado nas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento no ensino superior, destacando os principais conceitos, barreiras e o papel do docente e formação docente na inclusão.

Opta-se por não trazer como foco principal a discussão da legislação correspondente, apresentando sua compreensão de maneira transversal.

A seguir, o planejamento quanto aos resultados desejados para a primeira unidade.

### RESULTADOS DESEJADOS

#### Objetivos estabelecidos:

Busca-se que os cursistas compreendam os conceitos-chaves da educação inclusiva, assim como as evidências apresentadas pelas pesquisas nacionais sobre o panorama da educação inclusiva no ensino superior.

#### Que perguntas essenciais serão consideradas?

- No que consiste a inclusão educacional?
- Quais as principais barreiras para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil?
- Quais as principais dificuldades para efetivação da inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno de neurodesenvolvimento no ensino superior?
- Qual o papel do docente nesse movimento inclusivo?



#### Os cursistas compreenderão que...

- O modo como o professor percebe a deficiência pode interferir diretamente em suas práticas;
- Para além das barreiras arquitetônicas, existem barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais que dificultam o acesso e permanência das PCD no ensino superior;
- A formação docente se apresenta como problema e solução central para o processo inclusivo no ensino superior, posto que sua ausência na perspectiva inclusiva gera a pseudoinclusão e a sua realização adequada, a potencialização da efetivação da educação inclusiva

**CONHECIMENTOS-CHAVE E  
HABILIDADES OS CURSISTAS  
IRÃO ADQUIRIR COMO  
RESULTADO DA  
UNIDADE**

**Serão capazes de:**

- ✓ Identificar práticas excludentes ou capacitistas, distinguindo-as das inclusivas;
- ✓ Refletir acerca das barreiras à inclusão educacional no ensino superior de pessoas com deficiência que identifica no dia a dia docente e o seu papel no movimento inclusivo

Como segundo estágio do planejamento, são identificadas as evidências para avaliação. Nesse estágio do planejamento busca-se identificar por meio de quais tarefas de desempenho autênticas os cursistas demonstrarão as compreensões desejadas, assim como sobre múltiplas possibilidades de avaliação.

Embora a avaliação não seja a principal atividade para essa formação específica, o delineamento de critérios avaliativos mostra-se relevante não como meio de aprovação ou reprovação, mas para diagnóstico do alcance que cada unidade teve junto aos cursistas. Partindo desse princípio, ainda com base no que preceitua o Desenho Universal para Educação (DUA), apresenta-se o planejamento das evidências para avaliação, como se depreende a seguir.

**EVIDÊNCIAS PARA  
AVALIAÇÃO**

**Tarefas de desempenho**

- ✓ Os cursistas participarão de fórum de discussão, por meio da plataforma digital, acerca das principais dificuldades para o processo inclusivo em sua prática docente e em que medida os esclarecimentos da unidade 1 puderam auxiliar em compreendê-los.

**Outras evidências**

- ✓ participação em atividade circular



A opção pelo fórum de discussão online deve-se à proposta de fomentar novas oportunidades de reflexão para o cursista para além do encontro presencial, dando, ainda, oportunidade aos mais introspectivos de manifestarem suas dificuldades e perspectivas. Além disso, é uma oportunidade de interação e compartilhamento de dificuldades comuns a muitos, mas desconhecida de outros.

A utilização de uma segunda evidência de aprendizado por meio da participação na prática circular que comporá a proposta pedagógica, associa-se à explicação tecida por Wiggins e McTighe (2019) sobre a diversidade de mecanismos que podem ser utilizados para o processo avaliativo da aprendizagem, perpassando desde os testes tradicionais a diálogos realizados. A fuga de padrões avaliativos também ressoa a proposta do DUA, ao trazer uma variedade de modalidades avaliativas, adequando-se às peculiaridades de cada indivíduo ou grupo (Moreira, 2023).

A fase seguinte o plano de aprendizagem. Como estágio 3 do planejamento, apresenta a operacionalização do que é proposto, por meio das metodologias elencadas, dinâmicas ou ferramentas educacionais, por exemplo. Como se trata de uma formação voltada para docentes e com base no Desenho Universal para a Educação (DUA) serão utilizadas, preponderantemente, metodologias ativas e diversificadas, buscando o protagonismo dos participantes e alcance de um maior número de pessoas possível, a partir de suas preferências de aprendizagem.

## PLANO DE APRENDIZAGEM - UNIDADE TEMÁTICA I

### Atividades de aprendizagem

**1. Dinâmica circular.** A partir da dinâmica circular, a exemplo dos círculos de paz, serão realizadas as primeiras interações pelo grupo. O(A) facilitador utilizar-se-á de questões-guia para as apresentações dos participantes e indicação por esses das principais problemáticas que entende que circundam a inclusão de pessoas com deficiência ou neurodiversidade em suas salas de aula. Assim como nos círculos de paz, a prática é realizada com a utilização de um objeto da fala, o qual disciplina o momento oportuno de manifestação de cada participante. A partir dessa dinâmica são feitos os levantamentos iniciais sobre a percepção dos cursistas acerca da inclusão, dando subsídios para posterior intervenção do(a) facilitador(a) para os esclarecimentos necessários.



2. Para os esclarecimentos, levando em conta a diversidade de modos de aprendizagem, importante o uso de recursos visuais que simbolizem o apanhado de informações. Para tanto, podem ser utilizadas imagens, slides ou mesmo a lousa branca na qual sejam escritas as principais colocações e explicações.
3. O recurso utilizado posteriormente, após “intervalo pedagógico” para que não se torne cansativo, é a leitura de pesquisas pré-selecionadas, direcionadas aos objetivos eleitos. A leitura, que preferencialmente se dará em equipe, será sucedida pela criação, pelos participantes, de um produto que represente os principais achados. Nesse momento, faz-se importante que tenham disponíveis papeis, canetas, pinceis, além de computadores, caso optem por produtos mais tecnológicos. Esses produtos podem ser esquemas, mapas mentais, nuvens de palavras etc. Essa dinâmica tem como intuito fazer com que os cursistas se tornem partícipes mais ativos no processo de formação e apresentem suas conclusões sobre a própria formação docente e os impactos gerados em suas práticas pedagógicas, especialmente quando se fala em educação inclusiva.
4. O fechamento do encontro se dá com as considerações finais do(a) facilitador(a) a partir das colocações feitas pelas equipes, sugerindo reflexões sobre suas práticas em direção à inclusão no ensino superior.

As propostas pedagógicas apresentadas visam valorizar a escuta dos participantes pelo(a) facilitador(a), para melhor compreensão dos seus anseios, perspectivas e dificuldades. A valorização da escuta é difundida pela didática sensível, posto que propicia elementos para uma atuação mais humanizada no processo de ensino-aprendizagem (D’ávila, 2022).

## UNIDADE II

A unidade 2 destina-se à discussão sobre planejamento. Não obstante esse módulo específico sobre planejamento pedagógico, toda a formação se desenvolve voltada para que o docente se empodere de conhecimentos que lhe propiciem um planejamento de aula inclusivo, que atenda à diversidade existente nas salas de aula.

Deste modo, segue m a indicação dos objetivos eleitos para essa etapa.

### RESULTADOS DESEJADOS

#### Objetivos estabelecidos

Conceitos-chave do encontro:

- ✓ planejamento de aula;
- ✓ Diversos tipos de aprendizagem;
- ✓ Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

### Que perguntas essenciais serão consideradas?

- ✓ Como planejar uma aula inclusiva em uma sala de aula muito heterogênea?
- ✓ Qual a importância de compreender as múltiplas formas de aprendizado?
- ✓ O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem e qual seu papel no planejamento das aulas?

### Os cursistas compreenderão que...

- ✓ A heterogeneidade é natural e, portanto, importante compreendê-la, inclusive nas diversidades de formas de aprendizagem;
- ✓ O planejamento pedagógico a partir da compreensão da diversidade e do DUA potencializarão a aprendizagem discente, minimizando a necessidade de apoio para pessoas com deficiência, fomentando, deste modo, na autonomia desses indivíduos.

### CONHECIMENTOS-CHAVE E HABILIDADES QUE OS CURSISTAS IRÃO ADQUIRIR COMO RESULTADO DA UNIDADE

#### Os cursistas saberão:

- ✓ Que a aprendizagem se dá de formas diversas e é necessário compreendê-las para ser inclusivo;
- ✓ Que o DUA tem como proposta que o planejamento das aulas contemplando múltiplos meios para o aprendizado, atendendo as necessidades específicas de aprendizado.

#### Serão capazes de:

- ✓ Planejar aulas que maximizem a oportunidade de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, por meio da utilização do DUA.

A escolha temática da unidade 2 advém de reflexões sobre a reorganização do currículo escolar proposta pelo DUA, objetivando o alcance da diversidade de alunos. Assim, a construção de ambientes inclusivos a partir da abordagem do desenho universal para aprendizagem é realizada por meio de um planejamento que leva em conta as diversas formas de aprendizagem e expressão dos aprendentes (Moreira, 2023).

Diante dos resultados esperados, apresenta-se a descrição das evidências de avaliação.

### EVIDÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

#### Tarefas de desempenho

- ✓ Elaboração de um plano de aula para uma turma caracterizada pela diversidade.

#### Outras evidências

- ✓ Autoavaliação, a partir do plano de aula confeccionado

Os instrumentos propostos instigam os cursistas a reflexões sobre a construção de uma aula a partir das individualidades dos discentes. Diante dessa proposta, a inquietação possivelmente gerada os levará a observações mais cautelosas no processo de construir e reconstruir suas aulas, atentando para o público-alvo do aprendizado.

Alinhado com essas escolhas, segue o plano de aprendizagem para a unidade 2.

## PLANO DE APRENDIZAGEM DA UNIDADE II

- ✓ Aplicação de instrumento para diagnóstico da forma de aprendizagem de preferência de cada participante.
- ✓ Em seguida ao diagnóstico, serão formadas equipes, assim como turmas fictícias, das quais farão parte participantes de outras equipes com preferência por modelos de aprendizagem diferentes. Apresentadas as turmas fictícias para cada equipe, será apresentado para cada um instrumento para planejamento de uma aula para a turma fictícia.

- ✓ A apresentação do resultado do planejamento será seguida pelas considerações dos participantes das demais equipes que constaram como alunos da turma fictícia. O propósito é que compreendam se sua forma de aprendizagem foi ou não contemplada no planejamento da aula.
- ✓ A partir das considerações apresentadas, passar-se-á à apresentação do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, por meio de infográficos, imagens e casuísticas que possibilitem sua discussão e compreensão.
- ✓ O fechamento se dará com a proposta de reanálise do plano anteriormente elaborado para, a partir de um olhar pautado nas propostas do DUA, seja analisada a necessidade de adaptá-lo.

## UNIDADE III

Seguindo o fluxo da formação, em congruência com as unidades anteriores, a unidade 3 apresentará propostas pedagógicas e avaliação inclusivas, também alinhadas com os princípios norteadores do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Logo, a abordagem sobre o DUA será paulatina e concatenada com as respectivas práticas, a fim de fomentar insights e favorecer o amadurecimento das práticas docentes. Seguem os resultados desejados da unidade 3.

### RESULTADOS DESEJADOS

#### Objetivos estabelecidos

Conceitos-chave do encontro:

- ✓ Dificuldades específicas de aprendizagem ;
- ✓ Práticas Pedagógicas Inclusiva

#### Que perguntas essenciais serão consideradas?

- ✓ O que são dificuldades específicas de aprendizagem?
- ✓ Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para fins inclusivos de pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem?
- ✓ Como pensar em estratégias pedagógicas e avaliação a partir do desenho universal para aprendizagem?

#### Os cursistas compreenderão que...

- ✓ Que existem pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem e quais as principais características de algumas dessas necessidades específicas;
- ✓ Que o desenho universal para aprendizagem propõe maior diversidade nas práticas e estratégias pedagógicas, a fim de alcançar maior número de estudantes;
- ✓ Que é importante revisitar suas práticas, estratégias pedagógicas e avaliação de acordo o perfil de cada sala e estudantes

## CONHECIMENTO-CHAVE E HABILIDADES QUE OS CURSISTAS IRÃO ADQUIRIR COMO RESULTADO DA UNIDADE III

### Os cursistas saberão:

- ✓ As características mais comuns em casos como dislexia, TDAH e TEA e como abordá-las de maneira inclusiva;
- ✓ Que o DUA propõe múltiplos meios para o aprendizado, assim como avaliação, atendendo as necessidades específicas do aprendiz.

### Serão capazes de:

- ✓ Utilizar estratégias pedagógicas condizentes com as circunstâncias fáticas de cada ambiente, propiciando uma aprendizagem inclusiva e significativa;
- ✓ Criar instrumentos avaliativos compatíveis com as necessidades específicas de cada público-alvo.

Apresenta-se nessa unidade, juntamente com as práticas pedagógicas inclusiva, a discussão sobre avaliação apoia-se nos estudos de Freitas e Lustosa (2020), os quais apontam alta incidência de docentes que não realizam a adaptação das avaliações quando diante de pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem. A realidade apontada indica a relevância da temática em uma formação docente voltada para a perspectiva inclusiva.

Ademais, a eleição de temáticas como dislexia, TDAH e TEA para compor a unidade em discussão com estratégias e avaliação pedagógicas deve-se ao entendimento de que a formação docente se destina à aplicação prática dos estudos adotados. Logo, para aplicação de estratégias e avaliação pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de aprendizado, importante o conhecimento prévio mínimo acerca das características mais comuns desse grupo de necessidades específicas, a fim de que as escolhas adotadas sejam acertadas.

Não obstante a existência dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas IES, não se pode deixar de atentar que muitas das pessoas que seriam público-alvo da Educação Especial não são diagnosticadas e outras, embora diagnosticadas, nem sempre buscam apoio institucional, o que reforma ainda mais a apresentação das necessidades específicas de aprendizagem nesse contexto.

Seguem, portanto, para avaliação da unidade 3.

### PLANO DE APRENDIZAGEM

- ✓ O encontro terá início com a montagem de quebra cabeça por cada equipe. Os quebra-cabeças contemplarão a imagem de infográficos que destacam as necessidades educacionais mais comuns em casos como TEA, TDAH e dislexia. A dinâmica será seguida pela apresentação das imagens formadas e debates específicos.
- ✓ Problematização. Casos fictícios também serão utilizados para problematização. Os participantes do curso serão convidados a pensar estratégias pedagógicas inclusivas e apresentarem as intervenções planejadas.
- ✓ Concluídas as apresentações, será aberta a oportunidade para novas discussões e decisões de cunho pedagógico. Seguindo o mesmo caso, as equipes apresentarão meios avaliativos condizentes à sala ficta criada.
- ✓ Os meios avaliativos, parcial e bimestral, deverão ser discutidos em grupo e depois apresentados, com uso do instrumento apresentado pelo(a) facilitador(a).



✓ Ao final, a formação terá seu encerramento com feedback do(a) facilitador (a) sobre as propostas avaliativas, assim como disponibilizará link para que os participantes possam postar feedback sobre a formação no Padlet ou outro meio indicado.

A diversificação de estratégias pedagógicas em todo o processo da proposta de formação tem como objetivo atender aos três princípios básicos do desenho universal para aprendizagem, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que instigue o engajamento, através da interface das redes afetivas; diversidade de meios de representação, interligados às redes de reconhecimento; assim como vários meios de expressão, ligados à rede de estratégias (Torres e Marciano, 2022).

Não se pretende abominar as práticas mais tradicionais de ensino, mas exaltar as propostas voltadas ao maior alcance de pessoas.



## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; DELGADO, Mariana Garcia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão na Educação Superior: formação inicial e continuada dos docentes. **Questio Revista de Estudos em Educação**, v. 26, p. e024045-e024045, 2024.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; MODICA, Nara Deoclecia Soares; SANTOS, Carla Liane Nascimento dos. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. [Coordenação Selma Garrido Pimenta]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2022 (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

DA COSTA MOREIRA, Samantha Ferreira; MOREIRA, Fernando Ricardo; HEREDERO, Eladio Sebastian. Análise da proposta pedagógica curricular de curso do ensino superior na perspectiva desenho universal para aprendizagem. *InterMeio*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 29, n. 58, p. 13-37, 2023.

DA SILVA, Giovani Vasconcelos et al. Ensino Superior e Educação Especial: Formação dos professores da Faculdade de Medicina Veterinária da UFPA-Castanhal para a inclusão: Enseñanza Superior y Educación Especial: Formación de profesores en la Facultad de Medicina Veterinaria de la UFPA-Castanhal para la inclusión. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.

DA SILVA, Linda Carter Souza; DOS SANTOS SILVA, Luzia Guacira. Professores (as) com deficiência visual na prática docente. *Benjamin Constant*, v. 27, n. 63, p. 1-17 e276308, 2021.

DE SOUZA, Liara Londero; DE OLIVEIRA PAVÃO, Silvia Maria. Caminhos da inclusão: os desafios da formação continuada para os docentes das áreas duras. In: **OPEN SCIENCE RESEARCH VII**. Editora Científica Digital, 2022. p. 569-582.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Desenho universal para aprendizagem e a inclusão escolar no ensino superior: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e504754-e504754, 2024.

STÉFANE SILVA, Lorrane; BUENO CAMPOS, Vanessa T. Saberes necessários à prática educativa na perspectiva da educação para todos/as: inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior. **Revista de Educação Popular**, v. 20, 2021.

TEIXEIRA, Letícia Oliveira et al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, p. e9510816843-e9510816843, 2021.



TORRES, Josiane Pereira; MARCIANO, Rafael Henrique de Resende. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e039412, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39412>.

VARGAS, Norma Maria Passos; DE FREITAS REIS, Marlene Barbosa. Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2020.

+41%

