

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.030

# A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL<sup>1</sup>

Michele Cristiani Barion<sup>2</sup>  
Ana Paula de Freitas<sup>3</sup>

## RESUMO

A história da inclusão no contexto escolar reflete as transformações sociais nas percepções sobre a deficiência, passando por fases de exclusão, assistencialismo, segregação e, mais recentemente, inclusão por meio de políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Nos cursos de licenciatura, observa-se um aumento significativo no número de matrículas desses estudantes. No entanto, surgem desafios enfrentados por eles nas relações pedagógicas, sociais, culturais e afetivas que afetam a aprendizagem. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é investigar a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e foi realizada em dois campi de uma instituição pública federal no estado de São Paulo, com a participação de estudantes com deficiência e alguns de seus professores. O estudo empírico, aprovado pelo comitê de ética, envolveu entrevistas dialógicas, e a

- 1 Este trabalho apresenta os resultados iniciais do projeto de pesquisa de doutorado.
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade São Francisco - USF, [michele.barion@mail.usf.edu.br](mailto:michele.barion@mail.usf.edu.br);
- 3 Professora Doutora, orientadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade São Francisco (USF), [anapaula.freitas@usf.edu.br](mailto:anapaula.freitas@usf.edu.br).

análise dos dados seguiu os princípios do paradigma indiciário. Os resultados indicam que o desenvolvimento se constrói nas interações sociais e afetivas, nas mediações docentes e nas estratégias criadas pelos próprios estudantes para enfrentar barreiras institucionais. As práticas pedagógicas contribuem para o acesso ao conhecimento, mas ainda dependem fortemente de iniciativas individuais, revelando lacunas na formação sistemática e nas políticas de apoio institucional. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na formação docente requer ações coletivas e políticas consistentes que articulem mediação, formação continuada e condições materiais adequadas, garantindo o direito ao desenvolvimento e à participação plena de todos os estudantes, desde a formação inicial até a inserção profissional.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Estudantes com Deficiência, Ensino Superior, Formação Docente, Teoria Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

A trajetória da educação voltada às pessoas com deficiência, historicamente marcada por exclusão, assistencialismo e segregação, vem sendo tensionada, nas últimas décadas, pelo movimento de inclusão e pelas políticas públicas que buscam ampliar o acesso e apoiar a permanência desses estudantes.

Nos cursos de licenciatura, a presença de estudantes com deficiência suscita reflexões sobre as condições reais de formação inicial, incluindo mediações sociais e aspectos materiais e institucionais que estruturam o processo educativo. Essa abordagem articula com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que entende o desenvolvimento como resultado das relações sociais mediadas pela linguagem, à concepção materialista histórico-dialética de Marx, que destaca o papel das condições históricas e materiais na constituição do sujeito e na apropriação do conhecimento. Nesse sentido, como apontam Dainez e Freitas (2018), a desigualdade não decorre de incapacidades biológicas, mas de condições históricas e sociais que limitam o acesso aos bens culturais.

Compreender o trabalho docente vai além da transmissão de conteúdos: envolve mediação ativa, diálogo e produção compartilhada de sentidos, de modo que professor e estudante se transformam mutuamente. Dessa forma, o presente estudo investiga como a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura contribui para a constituição de suas identidades como futuros professores, considerando o ensino como criação de condições para participação, apropriação e produção conjunta do conhecimento. A atenção às vivências dos sujeitos e a interação com eles evidencia que o desenvolvimento ocorre na relação com o meio, transformando-o e sendo transformado por ele (NOVAES, 2018).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais e é mediado pela linguagem, indicando que a deficiência não é uma característica individual, mas se articula às condições

históricas e sociais de participação. Vigotski (2003, p. 296) destaca que “não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles”, processo que se concretiza no trabalho educativo. Góes (2002) ressalta que o ambiente educativo e as formas de mediação influenciam a constituição do pensamento conceitual, do raciocínio lógico, da atenção voluntária, da fala e de outras funções psicológicas superiores.

A formação de estudantes deve ser compreendida como processo de transformação dos ambientes educativos, voltado ao acolhimento de todos, independentemente de suas origens ou habilidades. Isso exige repensar conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias de ensino, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). O paradigma inclusivo desloca-se do modelo médico centrado no déficit individual para o modelo social, que busca eliminar barreiras à participação plena na sociedade (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

A formação docente e o desenvolvimento dos estudantes ocorrem de maneira dialética, na qual a troca recíproca de papéis reforça a construção compartilhada de significados e se articula às condições materiais e institucionais que Marx identifica como estruturantes do processo educativo. A diferença, como dimensão constitutiva do humano,

desafia modelos homogêneos de ensino, exigindo práticas que reconheçam e valorizem múltiplas trajetórias. Freitas, Dainez e Monteiro (2022) destacam que ajustes pontuais no currículo são insuficientes para garantir a inclusão; é necessário um currículo democrático que assegure acesso ao conhecimento e à cultura historicamente produzida.

Nesse contexto, a alternância de papéis se evidencia: o professor que hoje orienta o estudante pode, no futuro, tornar-se seu colega, à medida que este também se forma como professor. Essa perspectiva encontra respaldo em Vigotski (2003, p. 301), que enfatiza:

[...] futuramente, o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho

ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista.

Vigotski (1935/2010), ao discutir a interdependência entre sujeito e meio nas primeiras aulas dos “Fundamentos da Pedologia”, mostra que o desenvolvimento não é uniforme, mas condicionado pelas relações sociais e pelas mediações culturais. Conceber o ambiente educativo como espaço de mediação e transformação recíproca, e não apenas de conformidade a modelos fixos, requer atenção às diferentes formas de atuação dos estudantes. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como os cursos de licenciatura promovem a formação de estudantes com deficiência, considerando suas experiências acadêmicas e futura atuação como professores. Ao investigar práticas pedagógicas, mediações institucionais e desafios enfrentados, a pesquisa contribui para a reflexão sobre educação inclusiva e para a construção de estratégias que ampliem o acesso, a permanência e a formação desses estudantes.

## METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que compreende o processo de desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, os sentidos das experiências formativas são construídos nas relações entre estudantes, professores e instituição, articulando-se às condições sociais e materiais.

Para este estudo, foi realizado um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em dois *campi* de uma instituição pública federal em São Paulo, que oferecem cursos de licenciatura em Letras. Participaram da pesquisa dois estudantes com deficiência e três professores desses cursos. As informações dos participantes estão detalhadas no Quadro 1, e, para preservar a identidade dos mesmos, foram atribuídos nomes fictícios

neutros, sem referência ao gênero, garantindo anonimato e confidencialidade.

**Quadro 1** - Informações dos participantes

Nome Fictício	Participante	Diagnóstico	Formação	Tempo que leciona na Instituição de Ensino	Campus
Clio	Discente	TEA	Graduando em Licenciatura em Letras	-	A
Eden	Discente	TEA	Graduando em Licenciatura em Letras	-	B
Rê	Docente	-	Licenciatura em Letras, mestrado em Letras e doutorando em Teoria e Crítica Literária	9 anos	A
Sam	Docente	-	Graduação em Linguística, licenciatura em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada	8 anos	B
Chris	Docente	TDAH	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva, em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e no Ensino de Libras, e em Inteligência Multifocal e Psicanálise Educacional.	10 anos	B

**Fonte:** elaborada pelas autoras

Neste recorte, os dois estudantes possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição do neurodesenvolvimento que afeta comunicação, interação social e padrões de comportamento, classificada pelo DSM-5 em três níveis de suporte: nível 1 (suporte), nível 2 (suporte substancial) e nível 3 (suporte muito substancial). Já a professora Chris informou que possui Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado por dificuldades de atenção, impulsividade e, em alguns

casos, hiperatividade, podendo apresentar diferentes padrões de comportamento: desatento, hiperativo-impulsivo ou combinado (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

O estudo, realizado no âmbito do doutorado, recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco – USF (CAAE nº 90381125.0.0000.5514), garantindo o cumprimento das normas éticas para pesquisas com seres humanos.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas dialógicas individuais, conduzidas remotamente via Google Meet, com duração média de 50 minutos. Embora tenha seguido um roteiro de tópicos, a condução foi flexível, permitindo interação aberta e favorecendo o surgimento de novas questões a partir das falas dos participantes, o que possibilitou a co-construção de sentidos sobre suas experiências formativas (Freitas, 2002). Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas com apoio da ferramenta Read.ai e enviadas aos participantes para validação, garantindo fidelidade e confiabilidade das informações.

A análise dos dados seguiu o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), que propõe uma leitura interpretativa das pistas e sinais presentes nas narrativas, buscando compreender os sentidos construídos nas interações sociais, pedagógicas e institucionais. Nesse processo, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski foi articulada à análise das condições materiais e institucionais destacadas pelo materialismo histórico-dialético de Marx.

Para organizar a análise, os dados foram agrupados em eixos temáticos que abordam:

- i. trajetórias e experiências prévias de aprendizagem;
- ii. práticas pedagógicas e estratégias de mediação; e
- iii. perspectivas futuras e expectativas profissionais. Esses eixos foram definidos a partir da análise das entrevistas e da discussão das questões levantadas com cada participante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada em dois momentos: primeiro, considerando as narrativas dos estudantes, buscando compreender suas percepções sobre a formação, práticas pedagógicas e condições institucionais; em seguida, analisando as perspectivas dos professores, destacando estratégias adotadas e desafios enfrentados em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Posteriormente, as vozes de ambos os grupos foram colocadas em diálogo, permitindo identificar convergências, tensões e indícios sobre a formação docente dos estudantes com deficiência frente às demandas da educação inclusiva.

### ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

#### EIXO 1: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE APRENDIZAGEM

As narrativas dos dois discentes oferecem pistas distintas sobre como se deu (e se dá) a construção de suas trajetórias formativas. As falas mostram que a inclusão se aprende nos encontros, nas mediações e nas tentativas, configurando-se como um processo em constante elaboração. Como aponta Góes (2002, p. 4), “o homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social”.

Clio apresenta um percurso marcado por um diagnóstico precoce e por experiências escolares que alternam apoio e dificuldades acadêmicas. Ele lembra o diagnóstico de autismo de grau de suporte 1, recebido ainda na infância, em contexto marcado por estigma e pouco conhecimento sobre a condição:

*[...] percebi que havia algo diferente comigo e falei com a minha mãe. Ela foi investigar, e eu recebi o diagnóstico com seis anos. Na época, era 2012, e não era algo comum. Ainda existia muito estigma, pois as pessoas achavam que o autismo significava alguém que não conseguia ter uma vida normal, nem se limpar. [...] Chamavam de síndrome de Asperger, e o termo autismo era visto de forma negativa.*

O relato sinaliza não apenas a precocidade do diagnóstico, mas também o contexto histórico e social em que ocorreu, marcado por estereótipos e pouco conhecimento sobre autismo. Como Padilha (2000, p. 200) relata, “[...] de doença e de diagnóstico fala-se muito e de forma muitas vezes equivocada”.

Clio demonstra consciência sobre sua trajetória e sobre as transformações nas concepções sociais da deficiência. Conforme Góes (2002), não é o déficit em si que determina a trajetória do estudante, mas sim como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas e pelas experiências proporcionadas ao longo da formação.

Ao rememorar o percurso escolar, Clio associa o diagnóstico às experiências concretas de aprendizagem e convivência:

*Pesquisadora: E como foi a sua trajetória escolar? Em que momento você teve mais dificuldade e você poderia falar sobre isso?*

*Clio: Com certeza foi no ensino fundamental. Eu sofria muito bullying dos colegas, era uma criança muito emotiva e acabava brigando muito. Mas o maior desafio mesmo foi no fundamental II, na parte da aprendizagem. Praticamente todos os trimestres eu fiquei de recuperação, tirando o ano da pandemia, quando as provas foram on-line. Tive muito apoio da diretora do meu colégio. Era uma escola particular, mas quando não consegui mais pagar, ela me concedeu bolsa integral.*

*Pesquisadora: E como foi esse período?*

*Clio: Eu tive vários apoios. Um deles era poder sair da sala quando eu começava a me sentir sobrecarregado. A sala era muito barulhenta, e o excesso de som me incomodava muito.*

Nesta última parte, Clio dá indícios das mediações concretas que possibilitaram sua permanência: flexibilização do espaço, reconhecimento das necessidades sensoriais e relações institucionais de cuidado. Assim, traz a relevância do outro para o desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1997, 2021). No entanto, a trajetória revela tensões entre exclusão e apoio, marcadas por episódios de violência simbólica e desafios de convivência, indicando fragilidades nos mecanismos institucionais de inclusão e rea-

firmando que o desenvolvimento ocorre na interação com o meio social (VIGOTSKI, 1997; PADILHA, 2000).

Eden, por sua vez, apresenta uma trajetória marcada por diagnóstico tardio e perdas familiares significativas, articulando sua história com laços afetivos decisivos na escola:

*A minha dificuldade sempre foi na questão social – fazer amigos, interagir, não ser a criança esquisita. Mesmo assim, eu sempre tive algumas amigas, mas eram duas ou três no máximo, e geralmente eram as mais esquisitas também. Era o grupo dos esquisitinhos, entende? Sempre foi assim. Eu sempre fiz parte desses grupos, das minorias dentro das minorias. [...] desde sempre as minhas relações estiveram ligadas a discussões sobre gênero, raça, diversidade. Eu me sinto confortável em grupos que têm essas pautas, porque são realidades próximas da minha. Já em outros contextos, quando o assunto não tem relação direta com a minha vivência, eu fico completamente perdida. Nestes espaços é como se o meu corpo ficasse mais tranquilo, aí consigo interagir melhor, conversar, conviver.*

Ao narrar suas experiências, Eden revela que a escola foi espaço de vínculos e reconhecimento, em que o acolhimento docente se tornou referência afetiva e profissional, refletindo-se em sua escolha pela licenciatura e nas formas de inserção nas relações escolares:

*Eden: Quando eu era criança, tive uma vida difícil. Meu pai morreu quando eu tinha doze anos, e minha mãe, quando eu tinha quatorze. Fiquei morando com meu irmão, e a gente brigava muito. Quando eu tinha onze anos, mudei de escola e lá, acabei fazendo amizade com os adultos, quer dizer, a diretora, a coordenadora, a tia da limpeza, da merenda, o inspetor e não tanto com os colegas. Quando meu pai adoeceu, uma professora entrou, a Auri, de português. Ela foi a pessoa que mais se aproximou de mim naquele momento. Era como uma irmã, uma mãe, uma figura de apoio. Eu admirava o modo como ela me ajudava a lidar com o luto e a adolescência. A partir disso, pensei que queria ser professora de português para poder ajudar outras pessoas como ela me ajudou. E acho que ela não sabe disso.*

*Pesquisadora: E através desta inspiração, hoje você é um graduando.*

*Eden: Sim. No começo, foi completamente contra a minha vontade. [...] Um amigo me incentivou a tentar uma vaga remanescente. [...]*

*Hoje, estando no quinto semestre, me sinto mais preparado e motivado para a licenciatura, principalmente por causa das experiências de apoio que tive.*

Esses relatos indicam que o desenvolvimento se dá nas interações sociais, nas experiências de cuidado e nos vínculos significativos, dimensões que se articulam à constituição da identidade docente (VIGOTSKI, 2003; SMOLKA; GÓES; PINO, 1995).

Portanto, nas narrativas de Clio e Eden emergem indícios de que a aprendizagem e o desenvolvimento se tecem nas relações sociais, confirmando que o outro é central na construção de sentidos sobre a escola e sobre si mesmos como aprendizes (VIGOTSKI, 1997, 2021; GÓES, 2002). Ainda que por caminhos distintos, ambos mostram que o desenvolvimento é contínuo e socialmente situado.

## **EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO**

As experiências relatadas sinalizam que o processo de ensino é mediado, no qual professores, colegas e o ambiente escolar desempenham papéis centrais. As práticas pedagógicas se configuram como espaços de interação significativa, nos quais diálogo, atenção e criação conjunta de meios de participação são essenciais à construção de sentidos sobre o conhecimento e sobre si mesmos como estudantes e futuros professores. Como aborda Góes (2002), a linguagem, a palavra e outros signos permitem ao estudante interagir, orientar-se e atribuir significados ao mundo, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Clio compartilha estratégias docentes e contextos de apoio que favoreceram seu engajamento:

*Trabalho em grupo e seminários são tranquilos para mim, principalmente porque sempre faço com o meu grupo de amigos. A gente se organiza bem. Quando estou em um bom dia, faço a minha parte com todos os detalhes. Quando estou mais ansioso, eles compreendem e*

*me ajudam, complementando a apresentação. A gente se ajusta. O que eu realmente não consigo fazer é apresentação sozinho. Nunca fiz. Eu estou participando do PIBID e, recentemente, o professor precisou sair da sala para conversar com os pais de alguns alunos. Ele me deixou responsável, e eu dei aula no lugar dele tranquilamente. Eu mesmo não entendo muito bem o motivo, mas acredito que é porque estou com o sexto ano, e eu amo crianças.*

O relato de Clio traz marcas de como a colaboração entre colegas e a confiança construída com o professor contribuem para o desenvolvimento da autonomia. O trabalho em grupo possibilita a construção de relações sociais mediadas pela palavra, enquanto a experiência de ministrar aulas expressa confiança e reconhecimento de suas habilidades. Freitas, Camargo e Monteiro (2023, p. 160) ressaltam que “[...] a condição de deficiência demanda modos de interação contínuos e guiados por instrumentos técnico-semióticos”, reforçando a importância de mediações intencionais na construção do conhecimento.

Além disso, Clio relata que as aulas de reforço individualizadas, ao consolidar conteúdos e fortalecer a confiança acadêmica, ilustram a concepção dialética do desenvolvimento humano de Vigotski, criando práticas sociais mediadas e intensificando a interação entre sujeitos (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

*Também havia aulas de reforço e de tirar dúvidas, e eu era praticamente o único aluno que ia a essas aulas fora do período de provas. Nelas, o professor conseguia me dar atenção particular, e foi assim que aprendi matérias como matemática e física. Às vezes eu entendia o conteúdo na aula, mas só conseguia compreender de verdade quando o professor explicava de novo, com mais calma, individualmente. Acho que foi principalmente por causa dos professores que acabei escolhendo a licenciatura.*

Esses relatos apontam que a presença do professor e a colaboração entre colegas constituem elementos centrais do processo formativo, reafirmando a dimensão social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, 2021).

Eden, por sua vez, fala sobre barreiras institucionais e estratégias de autorregulação diante de desafios estruturais:

*Temos o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), mas o grande problema é que ele foca mais nos períodos da manhã e da tarde, com o ensino médio. No período noturno, praticamente não há acompanhamento. [...] O ideal seria ter realmente uma sala silenciosa, em outro bloco, sem movimento. [...] Falam também que, nas provas, podemos usar uma sala reservada, caso o barulho atrapalhe. É bom, mas não resolve. [...] A gente usa abafador de ruído, aquele tipo de fone que bloqueia sons externos. Ele ajuda bastante, porque abafa o barulho de longe, mas não impede que eu ouça o professor.*

A fala evidencia que as ações institucionais ainda são desiguais entre turnos e cursos, o que limita a efetividade das políticas inclusivas. A estudante também destaca a importância das condições ambientais para o aprendizado, como o ruído, o tom de voz e a postura docente, fatores decisivos para a mediação pedagógica:

*As didáticas que eu mais gosto acabam estando ligadas à postura do professor. Quando o docente é receptivo e demonstra paciência, tudo flui melhor. [...] E se eu repetia “ainda não entendi”, ele explicava de novo. [...] Agora, tenho dificuldade com professores que usam sempre o mesmo tom de voz, aquele tom contínuo, que não muda entre a hora de brincar, de explicar ou de ler algo. [...] Isso me confunde e me atrapalha muito.*

Esses indícios mostram que estratégias pedagógicas que consideram o ritmo, o tom de voz e a postura do professor são decisivas para a mediação do aprendizado, corroborando a visão de Vigotski (1997) sobre a importância das interações sociais e da criação de recursos e meios condizentes às necessidades do estudante.

As narrativas de Clio e Eden deixam pistas sobre como se constitui o desenvolvimento e a formação no encontro entre sujeitos, mediações e condições sociais. Nos gestos de atenção dirigidos a Clio, percebe-se a mediação como eixo que sustenta a confiança necessária para se colocar em ação, indicando que o desenvolvimento emerge da relação e não de um esforço isolado. Para Eden, as estratégias criadas para enfrentar barreiras sugerem o movimento de internalização: aquilo que surge primeiro no plano coletivo transforma-se em modos de organizar o próprio percurso formativo. Esses fragmentos, ainda que discretos, permitem compreender

que o “tornar-se professor” se constrói na circulação de sentidos, no compartilhamento de experiências e na presença de apoios que funcionam como zonas de desenvolvimento, ampliando possibilidades de participação, atuação e construção de práticas no cotidiano acadêmico.

### EIXO 3: PERSPECTIVAS FUTURAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

As narrativas também revelam as expectativas e perspectivas dos estudantes em relação à carreira docente e à educação inclusiva.

Clio demonstra que as experiências de apoio e superação fortaleceram sua motivação para permanecer na licenciatura e atuar na docência, ressaltando o valor das vivências ao longo da formação:

*No começo, foi completamente contra a minha vontade. [...] Um amigo me incentivou a tentar uma vaga remanescente. [...] Hoje, estando no quinto semestre, me sinto mais preparado e motivado para a licenciatura, principalmente por causa das experiências de apoio que tive.*

Essa fala revela que a atenção, a orientação e os processos formativos vividos com o outro contribuem para a constituição da identidade docente, reafirmando a perspectiva histórico-cultural sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997, 2021; GÓES, 2002).

Eden, por sua vez, conecta experiências de perda, diagnóstico recente e vínculos afetivos à escolha pela licenciatura e à expectativa de se tornar professor de português, com atenção especial à Educação Especial:

*Quero terminar a faculdade e fazer uma especialização em Educação Especial. [...] Depois de formado, quero fazer Educação Especial para melhorar o currículo, mas também para aprender a lidar melhor comigo mesmo. Talvez até fazer Pedagogia um dia, porque gosto de criança e de trabalhar com os anos iniciais.*

Aqui, observa-se como experiências formativas significativas e relações de cuidado exercem papel mediador na construção de expectativas profissionais, trazendo indícios que a trajetória escolar e os vínculos sociais

afetam diretamente a motivação e o planejamento de carreira dos estudantes com deficiência (SMOLKA; GÓES; PINO, 1995).

Além disso, Eden reflete criticamente sobre modelos segregados de educação:

*Imagina criar uma universidade só para pessoas com deficiência parece bonito na teoria [...] Mas, na prática, viraria um espaço de segregação. [...] Eu quero estudar em uma escola para todos, não em um lugar separado.*

Essa perspectiva encontra respaldo na literatura, pois uma educação inclusiva de fato não se restringe à acessibilidade física ou curricular, mas valoriza as interações sociais e garante oportunidades de participação plena para todos (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

As falas sinalizam que as perspectivas futuras estão profundamente conectadas às experiências formativas, às atenções recebidas e à vivência da inclusão. O percurso de Clio e Eden mostra que projetos profissionais se constroem na interseção entre experiências passadas, mediações atuais e planos futuros, refletindo a contínua construção da identidade docente.

Assim, a formação de estudantes com deficiência se constrói a partir das relações com a inclusão e das experiências que moldam seu desenvolvimento no contexto escolar. Não se trata de oferecer a mesma proposta educacional para todos, mas de criar condições, recursos e estratégias que considerem as necessidades específicas de cada estudante, garantindo inclusão real e efetiva. Como ressalta Góes (2002), a “escola para todos” se concretiza no direito ao aprendizado, e não na padronização de sua oferta.

## **ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

### **EIXO 1: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

As falas dos docentes deixam entrever que a presença e a permanência de estudantes com deficiência na licenciatura se tecem por entre

condições institucionais, relações interpessoais e experiências prévias de formação.

A trajetória de Rê revela um percurso marcado pela formação inicial e continuada, com experiências que construíram sua sensibilidade para atuar com estudantes com deficiência. Ao longo do doutorado e da prática docente, ele teve contato direto com estudantes que demandavam diferentes formas de mediação e criação de meios de participação, mostrando como o desenvolvimento docente se constitui também nas interações socialmente mediadas, como propõe Vigotski (1997).

Em 2016, tive um aluno com deficiência intelectual na EJA, e todo o curso precisou se mobilizar para adaptar o processo formativo. Ele tinha necessidades muito específicas, então fizemos um planejamento bem detalhado.

Na fala de Rê, a permanência do estudante se relaciona a um cuidado cotidiano, com interações interpessoais e manejo de conflitos em sala. Ele observa que as dificuldades de Clio, aparecem mais nos modos de socialização, o que o faz atuar como mediador entre o estudante, os colegas e o NAPNE. Essa experiência, entre outras, permitiu-lhe compreender que a inclusão envolve atenção às interações sociais e construção de sentido coletivo.

A consequência primária da deficiência, como explica Vigotski (1997), diz respeito à condição orgânica do sujeito, enquanto as consequências secundárias derivam das condições sociais, ou seja, do modo como o meio social compreende a deficiência. Assim, na fala de Rê, observa-se que a criação de recursos pedagógicos contribui para o desenvolvimento do estudante e previne a ocorrência de consequências secundárias que podem gerar exclusão.

Sam, por sua vez, também descreve um percurso no qual a inclusão se torna parte da prática a partir das situações vividas na docência e na coordenação de curso. Destaca que, ainda que a instituição possua o NAPNE e professores com formações específicas, a atuação inclusiva se organiza majoritariamente nas relações e não como política pedagó-

gica consolidada. Sua passagem pelo doutorado, marcada pelo diálogo com Vigotski e Bakhtin, ampliou sua leitura sobre linguagem, diferença e constituição do sujeito, influenciando sua forma de compreender as dinâmicas de participação dos estudantes, especialmente aqueles que se movimentam em “círculos de relação” mais restritos.

*Minha primeira experiência com estudante com deficiência foi há alguns anos. Havia uma aluna com síndrome de Down, e nós não tínhamos muito suporte. Tentávamos ajudá-la, mas o aproveitamento não era o mesmo dos outros, e surgiam situações delicadas que não sabíamos como lidar. Depois, tive alunos com autismo em diferentes cursos. Um era muito bom com línguas, mas precisava de materiais adaptados e atenção à ansiedade em certos momentos. Outro, também autista, tinha habilidades avançadas, mas havia aspectos de comportamento que exigiam paciência e compreensão. Mais tarde, no ensino médio, trabalhei com uma turma com vários estudantes com deficiência: um com deficiência física, outro com comportamento repetitivo, um com síndrome de pica e outro que se isolava com fones de ouvido. Apesar de algum suporte disponível, eu sentia que eles não absorviam o conteúdo como os demais e muitas vezes recorria a provas separadas ou ajuda de estagiários. Hoje percebo que separar não é a melhor forma de inclusão, e que ainda há muito a aprender sobre como oferecer oportunidades reais para todos.*

Já na fala de Chris, a permanência aparece vinculada à identificação e à sensibilidade pessoal. Ao narrar sua própria trajetória e mencionar o diagnóstico de TDAH, o docente sugere que as experiências individuais com a diferença repercutem na forma como ele percebe e acolhe os estudantes. Nesse sentido, sua fala insinua que a permanência se fortalece quando há reconhecimento mútuo entre as histórias docentes e discentes, e quando o vínculo afetivo se converte em compromisso pedagógico. A formação docente vai além da dimensão acadêmica, configurando-se nas interações sociais e na mediação cotidiana, ecoando a perspectiva de Vigotski (1997) sobre a importância do outro na constituição das funções superiores.

*E eu sempre soube que eu tinha alguma coisa errada quando eu estudava, tanto que eu estudei numa escola de freiras aqui, e elas*

*falavam que eu deveria me chamar Maria Lua, não Chris, porque eu tinha a cabeça no mundo da lua. Ninguém antes investigava o que era, o que é um transtorno do déficit de atenção, né? Então, e aí eu fui até convidada em outra escola, porque a diretora, né, que era a madre superior, ela falou pra minha mãe que a escola era muito forte pra mim. Então, pra você ver que eu falo que eu tenho assim, dentro da minha vivência, muito disso, dessa experiência de ter passado tudo isso. Então, quando eu vejo um aluno dentro da sala de aula que tem uma deficiência ou precisa, né, de algum suporte, isso me incomoda muito. E a gente tenta, assim, tanto que eu faço parte do núcleo, né, do núcleo de apoio das pessoas com deficiência, com os alunos, com necessidades educacionais específicas do nosso campus, né, núcleo de apoio.*

As trajetórias de Rê, Sam e Chris mostram que experiências inicialmente marcadas pela falta de preparo foram ressignificadas pela convivência com estudantes com deficiência e pelo apoio institucional, resultando em maior sensibilidade, empatia e capacidade de diálogo. Sinaliza-se, assim, uma transformação das práticas docentes em direção a uma educação mais inclusiva, colaborativa e humanizadora.

## **EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO**

As narrativas dos três docentes deixam ver diferentes modos de mediação e práticas de ensino voltadas à inclusão.

No curso de Letras, Rê atua diretamente na mediação entre estudantes com deficiência, colegas e NAPNE, articulando apoio formal e estratégias de inclusão em sala de aula. Na entrevista, ela comentou sobre como conheceu o discente Clio:

*No primeiro dia de aula, procurei conversar com ele, entender suas necessidades, e perguntei se havia algo que eu pudesse adaptar nas minhas aulas para facilitar o aprendizado. Ele é muito inteligente e tem ótimo desempenho acadêmico, tanto na minha disciplina quanto nas demais.*

Suas práticas envolvem orientação aos colegas, readequação de prazos, mediação de conflitos e acompanhamento próximo, mostrando o

papel do docente como mediador das experiências formativas. Esse processo confirma que o aprendizado se dá na interação social, como destaca Vigotski (1997). Ela também participa de formações voltadas para TEA e TDAH, fortalecendo suas práticas de ensino inclusivas. Nessa perspectiva,

[...] o professor é aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no 'não', na deficiência (Góes, 2002, p. 13).

Além disso, Rê traz marcas das barreiras institucionais ainda presentes: ausência de professor de Educação Especial concursado, sala de recursos limitada e equipamentos compartilhados, o que exige criatividade e colaboração para garantir a aprendizagem de todos. Sam sugere que as estratégias de mediação sejam organizadas coletivamente, envolvendo coordenação, NAPNE, psicólogos, pedagogos e colegas de turma. Ao mesmo tempo, surgem indícios de limites institucionais, como a ausência de professor de Educação Especial, a dependência de formações pontuais e a distribuição do trabalho pedagógico sem uma política articulada. Em alguns momentos, adaptações acontecem, como reorganização de prazos, discussões sobre convivência e apoio à socialização, mas os desafios estruturais parecem criar barreiras que tensionam a inclusão no cotidiano acadêmico.

*Sam: Ao longo da minha experiência com estudantes com deficiência, aprendi muito observando e adaptando práticas pedagógicas. Por exemplo, uma colega realizou um trabalho em que pediu a alguns estudantes que escrevessem como gostariam que os materiais fossem adaptados. A partir disso, percebi que pequenas mudanças fazem grande diferença: usar fontes maiores, linguagem direta, evitar figuras de linguagem complexas ou desvios longos de assunto. Também notei que, mesmo quando os estudantes precisam de pouco apoio no dia a dia, desafios surgem em apresentações ou avaliações orais. Observar essas experiências me ajudou a ajustar minha prática, oferecendo oportunidades mais efetivas de aprendizagem e participação para todos.*

Para Chris, a mediação é narrada como uma experiência viva, que se refaz a cada encontro. “A prática pedagógica vai muito além de dar o conteúdo”, apresenta Chris, e ensinar envolve criar estratégias e olhar o aluno de maneira singular. Em consonância com Vigotski (1997), esses indícios apontam que o desenvolvimento se dá de forma social e mediada, exigindo a criação de condições de participação. Na narrativa de Chris, a prática docente surge como espaço de experimentação diante das diferenças.

*Chris: Não é só questão de conhecer as leis, de ter o conhecimento teórico, mas de desenvolver habilidades práticas, de observação, de mediação, de empatia, de criar um ambiente inclusivo mesmo, que acolha todos os estudantes. [...] cada aluno é único, que cada um tem um jeito de aprender, que cada necessidade exige uma estratégia diferente. E todas essas experiências fazem com que os professores, muitas vezes, se tornarem mais sensíveis, mais atentos e mais criativos na hora de planejar e aplicar suas aulas.*

*Pesquisadora: A sua fala é muito reflexiva. Porque muitas vezes a gente vê a inclusão só como uma obrigação legal, mas na prática ela é sobre reconhecimento, sobre relação, sobre realmente compreender e entender que cada aluno no âmbito do ensinar.*

*Chris: Exato. E aí entra o ponto que você mencionou, sobre não ignorar a existência da deficiência.*

Chris também ressalta a importância do reconhecimento da deficiência, sem inviabilizar o estudante:

*Não é negar ajuda, não é negar apoio, mas é negar a pessoa se você simplesmente fingir que ela não existe. É reconhecer, acolher, mas também oferecer o suporte necessário.*

Apesar da existência de recursos institucionais, os docentes raramente buscam orientação junto ao NAPNE. A fala de Chris traz essa lacuna:

*[...] quando eu fazia parte do núcleo eu sempre dizia aos docentes desses estudantes, “se vocês quiserem saber mais sobre isso, podem me procurar na sala de aula, assim a gente vai tratar o caso mais*

*específico desse aluno” [...] só que ninguém me procurava para falar desses estudantes.*

Esse relato deixa marcas de possíveis lacunas na mediação pedagógica e na articulação entre orientação institucional e prática docente. Os professores entrevistados refletem que o acompanhamento de estudantes com deficiência não se sustenta em modelos fixos ou protocolos pré-definidos, mas na observação atenta e no diálogo contínuo com cada estudante, considerando suas formas singulares de se relacionar com o curso. Cada trajetória mobiliza necessidades e possibilidades distintas, e, como ressaltam autores, cada estudante chega com uma história, ritmos e modos de participação que precisam ser considerados na organização do trabalho pedagógico (PEREIRA, 2022).

Além disso, nas falas dos três docentes, as práticas pedagógicas revelam um movimento de transformação ainda permeado por tensões. O apoio do NAPNE indica avanços, mas a falta de formação sistemática e de condições estruturais indica os limites da inclusão, mostrando que a mediação, embora fortalecida nas relações cotidianas, depende mais do compromisso individual dos docentes do que de políticas consolidadas.

### **EIXO 3: PERSPECTIVAS FUTURAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS**

Os docentes deixam entrever que a formação dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que desafia o cotidiano institucional, produz aprendizagens para todos.

Rê menciona que Clio, seu aluno, já se reconhece como futuro professor, formulando preferências e modos de atuação, o que revela o movimento de um discente que começa a se imaginar ensinando. Na sua fala, há preocupação com o equilíbrio entre acolhimento e autonomia dos estudantes:

*No fim das contas, o que mais me preocupa é garantir que os estudantes com deficiência sejam acolhidos, mas também que tenham autonomia para decidir o que desejam. Cada caso exige sensibilidade.*

Seu compromisso com a formação continuada e com práticas colaborativas sugere uma visão de futuro na qual professores estejam cada vez mais preparados para lidar com a diversidade, contribuindo para ambientes inclusivos e participativos. Essa fala indica uma concepção de inclusão que equilibra acolhimento e autonomia, reforçando a importância da mediação pedagógica e de políticas formativas consistentes para a inclusão efetiva (GÓES, 2002; PEREIRA, 2022).

Rê menciona um estudante que prefere não revelar sua deficiência auditiva, indicando que o sentimento de pertencimento nem sempre é compartilhado coletivamente. Esse silêncio sugere que o estigma ainda persiste, mesmo em contextos que afirmam promover acolhimento e inclusão.

A presença de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura tem provocado reflexões importantes sobre a prática docente e o processo de formação de futuros professores. Sam observa que essas experiências podem transformar a maneira de ensinar, revelando desafios éticos e pedagógicos na constituição da identidade docente:

*Esses estudantes têm transformado a prática docente. Positivamente, porque nos fazem repensar estratégias, materiais e formas de avaliação. Mas ao mesmo tempo gera uma angústia nos professores: 'Quem estamos formando?' Eles têm medo de formar alguém que não consiga atuar. Não só pela inclusão, mas pelo conjunto de dificuldades dos alunos hoje.*

Para Sam, a vivência da deficiência pode se converter em fonte de empatia e sensibilidade pedagógica, formando professores mais atentos à diversidade e conscientes da importância do apoio institucional. Essa reflexão se aproxima da ideia de que a convivência com a diferença humaniza o ensino, em sintonia com Chris, que aponta que estudantes expostos a práticas inclusivas se tornam docentes mais sensíveis à diversidade.

Chris complementa essa perspectiva, mostrando que seus estudantes percebem que “cada aluno tem um jeito de aprender”, o que transforma

a forma como irão ensinar. Sua fala sugere que as experiências com a diferença, vividas desde a formação inicial, constituem um processo profissional que ultrapassa o campo técnico e se inscreve no ético e no humano:

*Chris: O estudante que teve contato com práticas inclusivas durante a formação consegue planejar melhor, percebe sinais que outros podem não perceber, busca alternativas, se preocupa com acessibilidade. Já aqueles que não tiveram, muitas vezes só cumprem a lei, mas sem realmente adaptar a prática pedagógica. [...] A formação inicial, quando bem orientada, prepara o futuro professor não só para lidar com conteúdos, mas para lidar com pessoas, com relações, com a diversidade da sala de aula. E quando o professor também é uma pessoa com deficiência, ele traz uma experiência única que transforma a forma como ele ensina e como a escola lida com a inclusão.*

*Entrevistadora: Isso me faz pensar que precisamos reforçar cada vez mais essa perspectiva na universidade, não só para estudantes com deficiência, mas para todos os futuros professores, pois irão fazer parte de toda essa diversidade que é o espaço acadêmico.*

*Chris: Exato. A educação inclusiva é para todos. E quanto mais esses conceitos forem vivenciados na formação inicial, mais naturalmente eles se refletirão na prática docente. É um ciclo que se fortalece.*

No decorrer da entrevista, surgiram indícios de que Chris trazia muita bagagem acadêmica, mas também vivências que alimentavam o diálogo com a pesquisadora. Considerando a participação de Chris no NAPNE, a pesquisadora questionou como se dava o diálogo com os professores ao encaminhar a inclusão de um estudante com deficiência, levando em conta suas especificidades no contexto educacional:

*Quando os professores conseguem internalizar a ideia de que cada aluno tem um jeito de aprender, que cada diferença importa, eles passam a criar estratégias que vão além da teoria. Adaptam atividades, usam recursos variados, promovem a participação de todos. É um aprendizado contínuo, mas com resultados visíveis. [...] a valorização da experiência, da empatia, da escuta, do olhar atento às necessidades de cada aluno. A inclusão verdadeira acontece quando a escola e os professores estão preparados para acolher e apoiar todos.*

O docente também falou sobre o laudo, destacando que não é ele que orienta a prática, mas sim as informações que ele pode trazer para compreender ações pedagógicas e caminhos a serem adotados no contexto da disciplina. Foi comentado rapidamente por Chris que a avaliação neuropsicológica pode funcionar como recurso para identificar formas de mediação, sem expor o aluno ou reduzir sua identidade ao diagnóstico. Chris acrescenta uma reflexão sobre teoria e prática:

*[...] não adianta o professor ir buscar um curso de capacitação se ele não tem um aluno dentro da sala. Se ele faz o curso só para diploma, ele não aproveita. Mas quando você tem um aluno, conhece esse aluno, você aproveita o curso. Nossa, meu aluno tem características diferentes, mistura de TDAH, etc. Aí você consegue fazer um curso que dê bagagem e capacitação.*

As narrativas dos três docentes deixam entrever que a inclusão na licenciatura se constrói no entrelaçamento de dimensões institucionais, relacionais e formativas. Os indícios presentes nas falas sugerem que a permanência dos estudantes com deficiência não depende apenas de recursos materiais ou políticos, mas da qualidade das mediações humanas e da possibilidade de significar a diferença como parte do processo educativo. Nos relatos, a docência se apresenta como espaço de criação e de aprendizagem compartilhada, em que professores e estudantes se constituem mutuamente no movimento de ensinar e aprender. Não existem soluções universais, já que cada estudante apresenta necessidades e contextos singulares. O ponto de partida se faz diante da constituição do sujeito, considerando seus contextos sociais, históricos e culturais, de modo que o olhar se volte para o ser humano que se forma e se transforma por meio de sua participação em uma trama social, como aborda Pereira (2022).

Ao mesmo tempo, emerge, nos dizeres dos docentes, um “não saber” que muitas vezes se organiza em torno de referências do modelo médico, nas quais o laudo aparece como requisito para orientar a ação pedagógica. Essa perspectiva desconsidera que a convivência humana é regida

por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos, como relata Pino (2000).

As perspectivas futuras marcam um olhar crítico sobre a formação de docentes e discentes, reconhecendo que a inclusão efetiva depende de transformações estruturais e coletivas. O convívio com estudantes com deficiência impulsiona mudanças na prática docente e na formação de futuros professores. Ao mesmo tempo, traz indícios de que a consolidação de uma educação inclusiva exige políticas institucionais consistentes e processos formativos que integrem a diversidade como princípio pedagógico central, garantindo oportunidades equitativas para todos.

## **ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Os indícios das entrevistas com estudantes e docentes de licenciatura sinalizam mediações sociais, vínculos afetivos e estratégias construídas no cotidiano, no encontro entre sujeitos, demandas e condições institucionais. Clio relata que sua continuidade nos estudos depende da atenção dos professores e da colaboração dos colegas. Já Eden destaca que compreender suas dificuldades só foi possível com docentes capazes de acolher dúvidas e ajustar ritmos e expectativas. Esses sinais indicam que o desenvolvimento se constrói na circulação de sentidos, no compartilhamento de experiências e na presença de apoios que funcionam como zonas de desenvolvimento.

Sam indica que as estratégias de mediação surgem coletivamente, mas também revelam limites institucionais, como a ausência de professor de Educação Especial, a dependência de formações pontuais e o trabalho pedagógico sem uma política consolidada. As adaptações acontecem “caso a caso”, mas desafios estruturais ainda tensionam a inclusão.

Chris apresenta a mediação como experiência viva que se refaz a cada encontro, trazendo a importância de olhar o aluno em sua singularidade e reconhecer as diferenças sem inviabilizá-lo. Rê menciona uma estudante

que prefere não tornar pública sua deficiência auditiva, sinalizando que o pertencimento nem sempre se manifesta coletivamente e que o estigma pode permanecer ativo.

O cruzamento das narrativas sinaliza convergências e tensões: estudantes vivenciam apoios e barreiras, enquanto docentes mostram que acompanhar esses estudantes provoca deslocamentos em suas práticas e modos de pensar o ensino. O desenvolvimento ocorre nas relações sociais, no compartilhamento da atividade e no reconhecimento mútuo (VIGOTSKI, 1997; MARX, 1978).

As projeções futuras se articulam a essas vivências: Clio deseja atuar na docência com atenção às diferenças, e Eden valoriza espaços que acolhem e problematizam a inclusão, manifestando interesse em especialização em Educação Especial. Docentes percebem que o contato com estudantes com deficiência transforma perspectivas, promovendo abertura, escuta e reflexão sobre a prática pedagógica.

Mesmo assim, essas transformações permanecem sustentadas principalmente pela iniciativa individual. Apoios e mediações acontecem de forma contingente, dependendo da sensibilidade, disponibilidade e esforço de professores, colegas e setores específicos. Quando o direito depende de sujeitos isolados, torna-se frágil e desigual. Para que a docência seja espaço de participação plena e constituição recíproca, a instituição precisa assumir a inclusão como projeto político-pedagógico, garantindo condições materiais, formativas e coletivas; caso contrário, continuará a depender de exceções para que aquilo que deveria ser direito se realize.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas correspondem a um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, que investiga a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura, considerando trajetórias formativas, práticas pedagógicas e expectativas profissionais, a partir da articulação das narrativas de estudantes e docentes.

No contexto do materialismo histórico-dialético, a educação pode reproduzir condições sociais vigentes ou se configurar como espaço de transformação, favorecendo processos de consciência e participação crítica. As narrativas sinalizam trajetórias atravessadas por apoios, vínculos afetivos, mediações pedagógicas e estratégias individuais para enfrentar desafios acadêmicos.

As práticas pedagógicas se apresentam como espaços de mediação, adaptação e colaboração, nos quais professores e colegas contribuem para a aprendizagem. A inclusão emerge como processo sustentado pela observação, pela flexibilidade e pela criação de condições que contemplem diferentes modos de aprender, envolvendo ajustes contínuos na prática docente e ampliando a sensibilidade pedagógica.

As experiências relatadas marcam a constituição da identidade docente desses estudantes. Ao vivenciarem apoios, mediações e negociações no percurso acadêmico, constroem modos próprios de compreender e organizar o ensino, desenvolvendo formas de agir, pensar e se relacionar eticamente com repercussões na futura atuação profissional.

Em síntese, as narrativas sugerem tanto o potencial transformador da educação inclusiva quanto suas contradições. A presença de estudantes com deficiência impulsiona mudanças significativas, mas a ausência de políticas de formação, de estrutura e de acompanhamento contínuo mantém a inclusão em estado de tensão, entre o desejo de acolher e as condições reais de torná-la efetiva.

## REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. **TDAH e autismo**: transtornos diferentes que podem estar juntos. 30 maio 2019. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2019/05/30/tdah-e-autismo-transtornos-diferentes-que-pode-m-estar-juntos/>>. Acesso em: 26 out. 2025.

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

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>.

Acesso em: 20 fev. 2025.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicologia**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. A concepção de desenvolvimento em Vigotski: contribuições para a educação inclusiva. **Horizontes: Revista de Educação**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 185-198, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>.

FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 148-166, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.65604>.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. G. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

NOVAES, D. Relações de ensino e trabalho docente: uma história em construção. **Horizontes: Revista de Educação**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 240-242, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.643>.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 197-220, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009>.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano:** processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Repositório da Universidade São Francisco. Francisco. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/educacao/teses.vm?lang=br>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao conceito de meio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 217-229, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200003>.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. *The Constitution of the subject: a persistent question*. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Sociocultural studies of mind**. New York: Cambridge University Press, 1995. p. 165-184.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. **Fundamentos de defectologia**, v. 5. Madri: Visor, 1997. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. v. 1. Organização, edição e tradução Prestes, Z. & Tunes, E. São Paulo: Expressão Popular, 2021.