

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

LUIZA HELENA DE ALMEIDA RIBEIRO

Construções discursivas da inclusão na formação inicial docente: uma análise bakhtiniana de produções acadêmicas, documentos institucionais e enunciados estudantis

Uberaba/MG

2025

Luisa Helena de Almeida Ribeiro

Construções discursivas da inclusão na formação inicial docente: uma análise bakhtiniana de produções acadêmicas, documentos institucionais e enunciados estudantis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação”, linha de pesquisa: “Fundamentos e Práticas Educativas”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba/MG

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

R369c Ribeiro, Luisa Helena de Almeida
 Construções discursivas da inclusão na formação inicial docente: uma
 análise bakhtiniana de produções acadêmicas, documentos institucionais e
 enunciados estudantis / Luisa Helena de Almeida Ribeiro. -- 2026.
 189 f.

 Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
 Mineiro, Uberaba, MG, 2025

 Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

 1. Educação inclusiva. 2. Professores-Formação. 3. Ensino superior.
 4. Dialogismo (Análise literária). 5. Política Educacional. I. Barbosa, Ma-
 rinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 376

LUISA HELENA DE ALMEIDA RIBEIRO

**CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS, DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E
ENUNCIADOS ESTUDANTIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, área de concentração "Educação"
(Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas
Educativas) da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro como requisito parcial para
obtenção do título de doutora.

Uberaba, 19 de dezembro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Marinalva Vieira Barbosa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Janaina Zaidan Bicalho Fonseca
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Hildete Pereira dos Anjos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Dra. Juliene Silva Vasconcelos
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Campus Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **MARINALVA VIEIRA BARBOSA, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliane Silva Vasconcelos, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA ZAIDAN BICALHO FONSECA, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hildete Pereira dos Anjos, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1670814** e o código CRC **0AB23E15**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo e cuidado ao longo desta jornada.

À minha mãe, que infelizmente partiu no decorrer desta conquista, e aos meus irmãos, pelo apoio e pela confiança na realização deste trabalho.

Ao meu esposo, Cleiton, pelo companheirismo e parceria.

Às minhas filhas, Melissa e Marcela, pela compreensão diante das ausências necessárias durante este período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela oportunidade de concretizar este sonho.

Aos docentes do PPGE/UFTM, pelas contribuições fundamentais ao longo do curso, cujas discussões, orientações e reflexões ampliaram minha trajetória acadêmica e fortaleceram a construção desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa, pela disponibilidade, atenção e acolhimento desde o primeiro contato, bem como pela sensibilidade em conciliar os desafios da orientação com suas múltiplas responsabilidades enquanto Reitora da UFTM.

Aos licenciandos que gentilmente contribuíram ao responder à pesquisa.

Às professoras Hildete Pereira dos Anjos, Juliene Silva Vasconcelos, Martha Maria Prata Linhares e Natália Aparecida Morato Fernandes, pela atenção cuidadosa, generosidade e pelas valiosas contribuições apresentadas na banca de qualificação.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro, pelo apoio organizacional e pela autorização dos afastamentos do trabalho necessários à realização desta qualificação.

À CAPES, pelo apoio institucional.

A todas e todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta tese caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e interpretativa, fundamentada no referencial bakhtiniano, especialmente nos conceitos de dialogismo (Bakhtin, 2011), alteridade (Bakhtin, 2010), enunciação (Bakhtin; Volóchinov, 2014), gênero discursivo (Bakhtin, 2016) e ideologia (Bakhtin; Volóchinov, 2014), com o objetivo geral de analisar a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente, considerando a articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis. O *corpus* da pesquisa é composto por produções apresentadas no GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e questionários aplicados a licenciandos da mesma instituição. A coleta de dados envolveu a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, o exame de trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd e a aplicação de questionários a estudantes. As respostas foram interpretadas à luz dos conceitos de dialogismo, alteridade e enunciação, com o intuito de apreender os sentidos atribuídos à educação inclusiva e as tensões entre o discurso formativo e as práticas pedagógicas. Os resultados indicam que, no movimento dialógico entre formação acadêmica e prática escolar, determinadas lacunas são parcialmente preenchidas enquanto outras se reconfiguram, evidenciando a natureza histórica, relacional e inacabada da formação docente para a inclusão. Os discursos dos licenciandos revelam tanto inseguranças diante da atuação com estudantes público-alvo da educação especial quanto o reconhecimento do potencial transformador da inclusão como prática social e educativa. Conclui-se que a formação inicial docente precisa fortalecer a integração entre políticas públicas, práticas pedagógicas e experiências formativas que promovam a constituição de professores críticos, reflexivos e comprometidos com uma escola democrática e inclusiva. Ao considerar as vozes dos licenciandos, a pesquisa considera a importância de compreender a formação docente como um processo dialógico e de consolidar políticas institucionais que assegurem uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; ensino superior; dialogismo; políticas educacionais.

ABSTRACT

This thesis is characterized as a qualitative, exploratory, and interpretative study, grounded in the Bakhtinian theoretical framework, particularly the concepts of dialogism (Bakhtin, 2011), alterity (Bakhtin, 2010), utterance (Bakhtin; Volóchinov, 2014), discursive genre (Bakhtin, 2016), and ideology (Bakhtin; Volóchinov, 2014). Its general objective is to analyze the constitution of conceptions of inclusion in initial teacher education, considering the articulation among academic, institutional, and student discourses.

The research corpus is composed of papers presented in Working Group 15 of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), the Pedagogical Course Projects of undergraduate teacher education programs at the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM), and questionnaires administered to undergraduate students from the same institution. Data collection involved the analysis of Pedagogical Course Projects, the examination of works presented at ANPEd's Working Group 15, and the application of questionnaires to students. The responses were interpreted in light of the concepts of dialogism, alterity, and utterance, with the aim of apprehending the meanings attributed to inclusive education and the tensions between formative discourse and pedagogical practices.

The results indicate that, within the dialogical movement between academic training and school practice, certain gaps are partially addressed while others are reconfigured, pointing to the historical, relational, and unfinished nature of teacher education for inclusion. The discourses of undergraduate students reveal both insecurities regarding work with students who are the target population of special education and the recognition of the transformative potential of inclusion as a social and educational practice.

It is concluded that initial teacher education needs to strengthen the integration among public policies, pedagogical practices, and formative experiences that foster the development of critical, reflective teachers committed to a democratic and inclusive school. By considering the voices of undergraduate students, the research underscores the importance of understanding teacher education as a dialogical process and of consolidating institutional policies that ensure equitable and high-quality education for all.

Keywords: inclusive education; teacher education; higher education; dialogism; educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Princípios e Objetivos da Educação Inclusiva	32
Quadro 2 - Demandas da Educação Inclusiva e os Avanços Normativos Correspondentes (Brasil, 1988–2019)	38
Quadro 3 - Síntese dos procedimentos metodológicos.....	56
Quadro 4 - Trabalhos do GT 15 da ANPEd analisados na pesquisa, organizados por edição da reunião, título do trabalho e codificação atribuída	63
Quadro 5 - Identificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura.....	66
Quadro 6 - Classificação das Questões em Relação aos Objetivos da Pesquisa	67
Quadro 7 - Distribuição dos Participantes da Pesquisa por Ordem, Área do Conhecimento e Códigos de Referência.....	71
Quadro 8 - Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise.....	75
Quadro 9 - Temáticas relacionadas à educação inclusiva identificadas na seção Elementos Textuais, Fundamentos Legais e Normativos e Legislação Federal dos PPCs	82
Quadro 10 - Temáticas de educação inclusiva em fundamentos e seções textuais dos PPCs....	95
Quadro 11 - Educação Inclusiva nas Disciplinas Obrigatórias de Licenciatura.....	99
Quadro 12 - Períodos de oferta da Disciplina História e Política Educacional	100
Quadro 13 - Períodos de oferta da Disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas Licenciaturas	101
Quadro 14 - Educação Inclusiva nas Disciplinas Eletivas das Licenciaturas.....	107
Quadro 15 - Área do conhecimento da licenciatura – classificação do CNPq	115
Quadro 16 - Somatório das Disciplinas Obrigatórias sobre Educação Inclusiva por Área de Conhecimento (CNPQ)	116
Quadro 17 - Somatório das Disciplinas Eletivas sobre Educação Inclusiva por Área de Conhecimento (CNPQ)	116

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GT – Grupo de Trabalho
ICENE – Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
IELACHS – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PCC – Práticas como Componente Curricular
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
TA – Tecnologia Assistiva
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTOS DIALÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
2.1	INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN E DO CÍRCULO	17
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
2.3	O MOVIMENTO INTERNACIONAL PELA INCLUSÃO.....	20
2.4	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	25
2.5	ORIGENS E DISTINÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	30
2.6	PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	33
2.7	BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	35
2.8	DESAFIOS PERSISTENTES À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	37
3	FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS	42
3.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS.....	42
3.1.1	A Educação Inclusiva na Estrutura Curricular das Licenciaturas	47
3.1.2	Relação entre Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores para a Educação Inclusiva	51
3.1.3	Formação Docente, Avaliação Inclusiva e Colaboração Interdisciplinar na Educação Inclusiva	53
3.2	ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	55
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	57
4.1	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	60
4.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.4	FERRAMENTA DE ANÁLISE DISCURSIVA.....	77
5	DISCURSOS INSTITUCIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO	80
5.1	DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO: ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 15 (EDUCAÇÃO ESPECIAL) DA ANPED	81
5.1.1	ANPED e o GT 15 – Educação Especial: Contextualização e Relevância.....	82
5.1.2	A ANPED, o GT 15 e a Construção do <i>Corpus</i>	83
5.1.2.1	<i>Formação Docente e Processos Formativos</i>	83
5.1.2.2	<i>Educação Inclusiva, Diversidade e Atendimento Educacional Especializado</i>	89
5.1.2.3	<i>Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Políticos</i>	93
5.2	O COMPROMISSO INSTITUCIONAL COM A INCLUSÃO NA UFTM	95

5.2.1 Reflexões Sobre o Papel Legal nos Projetos Pedagógicos	97
5.2.2 As Contribuições da PROACE para a Inclusão na UFTM	98
5.2.3 As Disciplinas Obrigatórias e a Inclusão nos Cursos de Licenciatura	101
5.2.4 As Disciplinas Eletivas e suas Possibilidades	108
6 AS VOZES DOS FUTUROS EDUCADORES	116
6.1 PERFIL ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES	116
6.2 POSICIONAMENTOS REFERENTES À INCLUSÃO NO ENSINO COMUM	119
6.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL	134
6.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UFTM..	143
6.5 INOVAÇÕES LEGISLATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE	145
6.6 MELHORIAS A SEREM IMPLEMENTADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	150
6.7 POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS ENTRE CONFLITOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS	165
7 INTEGRAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DIALÓGICA POR TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA	169
7.1 DIFERENTES DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO COMUM	169
7.2 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DA UFTM.....	171
7.3 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO CONSTITUÍDAS NA FORMAÇÃO INICIAL ..	173
7.4 INOVAÇÕES LEGISLATIVAS E SUAS RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	175
7.5 AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO	177
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	182

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constituiu, nas últimas décadas, um dos eixos centrais das políticas educacionais e dos debates acadêmicos, refletindo compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 26) e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

No cenário nacional, a legislação educacional, expressa na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelece princípios e diretrizes que buscam assegurar o direito de todos à escolarização. Contudo, a efetivação desses princípios ainda enfrenta tensões que atravessam tanto os currículos dos cursos de formação docente quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender de que modo a formação inicial docente incorpora e ressignifica a educação inclusiva, considerando as contradições que atravessam esse processo. Apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem desafios que fragilizam a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade no contexto escolar. Nesse cenário, a investigação das concepções de inclusão presentes na formação inicial docente mostra-se fundamental para subsidiar a formulação de políticas institucionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma escola democrática.

O tema da educação inclusiva a ser abordado envolve ainda o reconhecimento da cultura, das práticas, dos procedimentos e das políticas vigentes nos sistemas de ensino, com o objetivo de permitir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os indivíduos, sem exceção. Portanto, o presente estudo busca reunir informações com a finalidade de responder ao seguinte problema de pesquisa: de que modo os discursos acadêmicos, institucionais e estudantis produzem e disputam sentidos sobre a inclusão na formação inicial docente, e como essas diferentes vozes revelam tensões, avanços e desafios na constituição das concepções de inclusão?

O trabalho delimita-se à análise de *corpora* complementar, sendo os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que é um espaço especializado no qual se concentram pesquisas diretamente relacionadas à inclusão escolar às políticas educacionais e à formação docente, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da Universidade

Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e questionários respondidos por licenciandos dessa instituição.

A escolha da ANPEd justifica-se pela relevância acadêmica da entidade que, desde sua criação, em 1978, consolidou-se como um dos principais espaços de socialização da produção científica em educação no Brasil, reunindo pesquisas atuais que influenciam diretamente o debate formativo. Os PPCs, por sua vez, consistem em documentos institucionais que orientam a formação inicial docente e expressam concepções curriculares, enquanto os questionários permitem acessar as compreensões e vivências dos licenciandos, ressaltando o diálogo entre teoria e prática.

Ressalta-se, nesse contexto, a vinculação da pesquisa ao GEPADLE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita, cadastrado no CNPq e vinculado à UFTM. O grupo dedica-se à produção de conhecimento sobre análise do discurso, leitura e escrita, com ênfase em temáticas como formação de professores, políticas públicas para a educação e a relação entre linguagem, educação e sociedade. As discussões e reflexões promovidas no âmbito do GEPADLE contribuíram significativamente para o desenvolvimento do presente estudo, fortalecendo o embasamento teórico-metodológico e ampliando o olhar sobre os objetos investigados.

Esta pesquisa, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFTM, tem como objetivo geral analisar a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente, considerando a articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis.

Como objetivos específicos, a pesquisa propõe: compreender dialogicamente os discursos acadêmicos sobre educação inclusiva presentes nos trabalhos do GT 15 da ANPEd; problematizar os discursos institucionais sobre a inclusão expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; interpretar os posicionamentos discursivos dos licenciandos acerca da educação inclusiva e de sua formação inicial à luz das relações de alteridade que os constituem; identificar as concepções de inclusão produzidas na formação inicial docente a partir da articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis; e discutir como as inovações legislativas no campo da educação inclusiva ressoam na constituição dessas concepções.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza exploratória, adotando a triangulação metodológica como estratégia de análise. A ferramenta de análise discursiva construída com base nos conceitos bakhtinianos de dialogismo,

alteridade, enunciação, gênero discursivo e ideologia possibilitou identificar, na *corpora*, as vozes sociais que atravessam a constituição das concepções de inclusão. Essa abordagem permitiu articular a análise documental, acadêmica e empírica, mostrando a natureza essencialmente dialógica dos discursos sobre inclusão.

No plano prático, apresenta-se subsídios para a revisão curricular das licenciaturas, destacando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, da valorização de experiências inclusivas nos estágios supervisionados e da transversalidade do tema da inclusão nos diferentes componentes curriculares.

Conforme verificado nos estudos anteriores de Góes (2002), Marques (2011), Toledo e Vitaliano (2012), Hehir (2016), Santos e Baraldi (2018), Lessa (2020), Souza (2020), Ribeiro (2021), Camargo (2022) e Barbosa (2023), as respostas provisórias ao problema da constituição dos sentidos de inclusão na formação inicial docente, entendida como um processo atravessado pela disputa ideológica entre diferentes vozes sociais presentes nos discursos acadêmicos, institucionais e pedagógicos, assumem abordagens diversas, que ora reafirmam os princípios da educação inclusiva, ora tensionam esses mesmos princípios ao revelar contradições, limites e fragilidades nos modos como a inclusão é significada e operacionalizada nos processos formativos.

Análises como as de Góes (2002), Marques (2011) e Toledo e Vitaliano (2012) apontam que práticas pedagógicas inclusivas, suporte contínuo e pesquisa colaborativa são estratégias eficazes para capacitar os professores enquanto estão nas licenciaturas. Nesse sentido, Lessa (2020) e Souza (2020) ressaltam a importância do desenvolvimento de habilidades específicas e do apoio institucional na formação inicial e continuada.

Além disso, barreiras estruturais e culturais, como apontado por Santos e Baraldi (2018) e Lima (2023), dificultam a inclusão plena, agravadas pela falta de recursos e formação inadequada de professores. Camargo (2022) e Ribeiro (2021) propõem uma formação docente crítica e reflexiva, com integração de saberes teóricos e práticos, defendendo mudanças estruturais nos currículos e práticas pedagógicas.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de uma formação inicial docente qualificada para atender aos objetivos da educação inclusiva ao alinhar as prerrogativas legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) no que se refere à Educação Especial. Com isso, pretende-se contribuir tanto para o campo acadêmico quanto para a prática formativa. Assim, a pesquisa reafirma a importância de consolidar políticas

institucionais e currículos que preparem professores capazes de enfrentar os desafios da diversidade e contribuir para a efetivação de uma escola democrática e inclusiva.

Sobretudo, diante do disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que determina que “todo ser humano tem direito à instrução”, a consolidação desta pesquisa, em favor dos Fundamentos e das Práticas Educativas, também corrobora o fortalecimento da busca pela qualidade, integralidade e universalidade da educação.

Desse modo, esta tese está estruturada em sete capítulos e conta também com essa introdução, considerações finais e referências.

De modo específico, o Capítulo 2 tem como objetivo fundamentar teoricamente a análise das concepções de inclusão na formação inicial docente, a partir do referencial baseado nos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17 de novembro de 1895 – 7 de março de 1975) e do Círculo de Bakhtin, explorando conceitos como dialogismo, alteridade, enunciação, gênero discursivo e ideologia, articulados às discussões sobre educação inclusiva e formação docente.

Além disso, discute legislações internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Constituição Federal (CF, 1988), a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ressaltando a relevância das práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a construção de uma escola democrática.

O Capítulo 3 trata da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas, discutindo aspectos históricos, normativos e estruturais da educação inclusiva no Brasil. Analisa, também, a organização curricular dos cursos de licenciatura, a relação entre teoria e prática no processo formativo e as estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade.

O Capítulo 4 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. São apresentados os critérios de seleção da *corpora* (trabalhos da ANPEd/GT 15, PPCs das licenciaturas e questionários aplicados aos licenciandos), a justificativa de sua escolha e a ferramenta de análise discursiva desenvolvida com base no referencial bakhtiniano. A triangulação metodológica é detalhada como estratégia para integrar as diferentes vozes sociais analisadas.

O Capítulo 5 discute os discursos institucionais e experiências de inclusão a partir da análise dos trabalhos do GT 15 da ANPEd e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFTM. Aborda o compromisso institucional com a inclusão, o papel das políticas institucionais e das ações administrativas, como as da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), além da inserção do tema em disciplinas obrigatórias e eletivas. O capítulo enfatiza

como os documentos oficiais e as produções acadêmicas refletem e tensionam os marcos legais, ora reforçando, ora limitando a efetivação de uma formação inclusiva.

O Capítulo 6 apresenta a análise dos questionários aplicados aos licenciandos, examinando seus posicionamentos discursivos, experiências e expectativas em relação à educação inclusiva. Inicialmente, é traçado o perfil dos participantes, seguido da discussão sobre suas compreensões das concepções de inclusão, experiências práticas vivenciadas, dificuldades enfrentadas e propostas de melhoria. O capítulo destaca tanto fragilidades na preparação para lidar com a diversidade quanto compromissos manifestados pelos licenciandos com práticas inclusivas.

O Capítulo 7 reúne os dados provenientes da *corpora* da pesquisa e realiza a análise dialógica fundamentada na triangulação metodológica. A investigação aborda as concepções de inclusão produzidas na formação inicial docente, estabelecendo relações entre os marcos legais, as políticas institucionais, os debates acadêmicos e as experiências formativas dos estudantes. Ao longo do capítulo, são discutidos avanços, tensões e desafios que configuram o campo da inclusão como um espaço discursivo plural e dinâmico, permeado por contradições, mas também por possibilidades de transformação e construção de novas práticas educativas.

As considerações finais sintetizam as contribuições da pesquisa, seus limites e as recomendações para a formação inicial docente e para a revisão curricular.

As referências permitem situar a pesquisa no campo educacional, estabelecendo diálogo crítico com produções anteriores e assegurando a sustentação teórica e metodológica das análises.

2 FUNDAMENTOS DIALÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam a análise da formação inicial docente no campo da educação inclusiva, tendo como base os conceitos de dialogismo (Bakhtin, 2011), alteridade (Bakhtin, 2010), enunciação (Bakhtin; Volóchinov, 2014), gênero discursivo (Bakhtin, 2016) e ideologia (Bakhtin; Volóchinov, 2014) desenvolvidos por Bakhtin e pelo seu Círculo.

A escolha desse referencial justifica-se pelo objetivo específico da pesquisa de compreender dialogicamente os discursos acadêmicos, institucionais e estudantis sobre a educação inclusiva, bem como de identificar as concepções de inclusão produzidas na formação inicial docente a partir da articulação entre essas diferentes vozes.

Parte-se da compreensão de que a linguagem é fenômeno social e ideológico, constituindo-se como espaço de produção de sentidos e de disputas, no qual se revelam tanto avanços quanto tensões das práticas educacionais inclusivas. O problema de pesquisa aqui delimitado consiste em investigar de que maneira esses referenciais bakhtinianos contribuem para a compreensão crítica dos discursos sobre a inclusão escolar.

O objetivo geral do capítulo é fundamentar a análise dialógica da formação de professores para a inclusão. De forma específica, busca-se explicitar os conceitos centrais da teoria bakhtiniana e suas implicações para o campo educacional e relacioná-los aos discursos presentes em documentos institucionais, em produções acadêmicas e em enunciados de licenciandos.

A relevância desta discussão reside na necessidade de compreender a formação docente como espaço de múltiplas vozes, atravessado por contradições e disputas ideológicas. Nesse sentido, o aporte bakhtiniano permite superar visões reducionistas da inclusão, valorizando a diversidade como princípio constitutivo da educação e como fundamento ético-político para a construção de escolas democráticas.

O capítulo está organizado em quatro eixos principais: a apresentação dos conceitos do pensamento bakhtiniano; a discussão de suas contribuições para a educação inclusiva; o exame do movimento internacional e da legislação brasileira que fundamentam essa perspectiva; e, por fim, a análise das distinções, princípios, benefícios e desafios da inclusão educacional no Brasil. Essa estrutura compõe o quadro teórico e político que sustentará a leitura crítica dos dados nos capítulos seguintes.

2.1 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN E DO CÍRCULO

A presente pesquisa fundamenta-se nos conceitos de alteridade, dialogismo, enunciação, gênero discursivo e ideologia, desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e por intelectuais do chamado Círculo de Bakhtin, como Valentin Volóchinov (1895-1936) e Pavel Medvedev (1892-1938). De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem é, por essência, um fenômeno social e ideológico, configurando-se como espaço de encontro de múltiplas vozes.

Assim, cada ato de fala insere-se em uma cadeia discursiva, respondendo a enunciados anteriores e antecipando enunciados futuros (Bakhtin, 2013), de modo que os discursos acadêmicos, normativos e institucionais não devem ser compreendidos como expressões individuais isoladas, mas como produções socialmente situadas e carregadas de historicidade.

As obras *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (Bakhtin, 2010), *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2011), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2013) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin e Volóchinov, 2014) compõem a base conceitual primária desta pesquisa, oferecendo instrumentos para examinar a constituição do sujeito, a função social da linguagem e a relação entre signo e ideologia.

Nesse contexto, a alteridade expressa a relação constituída entre o “eu” e o “outro”, em que ambos se transformam no processo dialógico, como afirma Bakhtin (2010, p. 52): “não posso me abstrair, não posso me tornar ninguém, fora do lugar que apenas eu posso ocupar no ser, sem me tornar moralmente irresponsável”.

Essa perspectiva reconhece o sujeito como único e insubstituível, mas também inacabado e dependente das interações sociais. Geraldi (2013, p. 14) alerta que “um mundo único, um pensamento único, uma única possibilidade de futuro seria o processo de empobrecimento da humanidade”, reforçando a importância da diversidade. Faraco (2017, p. 55) complementa este enunciado, afirmando que “toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado.”

Nesse cenário, a enunciação assume centralidade, pois, conforme Bakhtin e Volóchinov (2014, p. 124), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

Ao afirmar que “nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros [...] que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p. 294), o autor indica que a experiência discursiva individual é sempre atravessada por vozes alheias. Essa compreensão se aplica,

inclusive, às respostas em instrumentos de pesquisa, como os questionários analisados neste estudo, em que os licenciandos não apenas informam, mas se posicionam frente às questões de inclusão, revelando sentidos que ultrapassam o conteúdo literal de suas palavras.

Nesse conjunto teórico, o conceito de gênero discursivo assume papel central ao permitir compreender que os enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana (produções acadêmicas, documentos institucionais e enunciados estudantis) organizam-se segundo tipos relativamente estáveis, definidos por seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição (Bakhtin, 2016), elementos que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos discursos.

A ideologia foi definida por Volóchinov (1930, apud Brait, 2005, p. 169) como “a totalidade das reflexões e interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem, materializadas por meio de palavras, desenhos, diagramas ou outras formas sógnicas”. Os signos linguísticos, então, são ideológicos por natureza, pois se encontram imersos em contextos sociais e históricos específicos, funcionando como arena de disputa entre vozes sociais (BAKHTIN E VOLÓCHINOV, 2014).

Nessa perspectiva, a linguagem não é meio neutro, mas espaço de diálogo e luta social, em que a ideologia não se impõe de forma unilateral, mas é constantemente negociada e reconfigurada nas interações (Bakhtin, 2011). Essa concepção é central para a análise aqui proposta, pois permite compreender que as produções acadêmicas, os documentos institucionais e os discursos de licenciandos constituem enunciados ideológicos situados historicamente, que dialogam com vozes anteriores e projetam sentidos futuros para a formação docente inclusiva.

Assim, ao articular os conceitos de alteridade, dialogismo, enunciação, gênero discursivo e ideologia, esta pesquisa parte do princípio de que a formação inicial de professores não pode ser compreendida como processo neutro ou linear. Pelo contrário, trata-se de um espaço atravessado por múltiplas vozes e tensões ideológicas, em que se constroem e se disputam sentidos sobre inclusão, prática pedagógica e identidade docente.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os estudos de Bakhtin e de seu Círculo oferecem uma base conceitual sólida para compreender a construção e o compartilhamento do conhecimento em contextos educacionais (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2014). Essa construção, contudo, ocorre em

meio a relações assimétricas, nas quais vozes dominantes, como as de professores e gestores, currículos oficiais e discursos hegemônicos, frequentemente se sobrepõem às de estudantes, especialmente os de grupos historicamente marginalizados (GERALDI, 2013).

A linguagem, compreendida como signo ideológico por excelência (Bakhtin; Volóchinov, 2014), constitui-se como um espaço de disputa entre diferentes visões de mundo. Nessa perspectiva, a análise dialógica desenvolvida nesta pesquisa articula distintos gêneros discursivos que se inter-relacionam e se respondem no interior do processo formativo docente.

Nos resumos publicados no GT 15 da ANPEd, identificam-se discursos acadêmicos que circulam em um espaço de produção científica, permeados por vozes de pesquisadores, instituições e políticas educacionais. Esses enunciados ora reforçam, ora tensionam modelos hegemônicos de inclusão, revelando disputas teóricas e epistemológicas que atravessam o campo da Educação Especial e da formação de professores.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas da UFTM, observam-se enunciados institucionais que expressam orientações oficiais acerca do papel docente e da inclusão educacional. Sob a ótica bakhtiniana, tais enunciados revelam embates entre o discurso legalmente instituído e as possibilidades concretas de sua implementação no contexto da formação inicial, evidenciando tensões entre normatividade e prática formativa.

Já nos questionários aplicados aos licenciandos, emergem enunciados individuais e subjetivos nos quais se materializam experiências formativas, expectativas e tensões vivenciadas no cotidiano acadêmico. Esses enunciados configuram-se como respostas a discursos institucionais e acadêmicos previamente internalizados, permitindo compreender como os futuros professores se posicionam diante das exigências e desafios da educação inclusiva.

Para Bakhtin (2011), todo enunciado responde a outros e antecipa novas respostas. Por isso, a triangulação entre essas três fontes representa uma demonstração de como os futuros professores dialogam, de forma concordante ou divergente, com discursos elaborados a partir de suas experiências formativas e de suas vivências pessoais.

Ao contrário das abordagens tradicionais centradas na transmissão unilateral de conteúdos, a prática pedagógica inclusiva, quando analisada nessas três vertentes, configura-se como espaço de negociação de sentidos. Nessa perspectiva, os resumos do GT 15 ANPEd revelam tendências teóricas e disputas conceituais sobre a educação inclusiva; os PPCs explicitam a institucionalização de determinadas concepções de inclusão; e os questionários

mostram como essas concepções são apropriadas, tensionadas ou ressignificadas pelos licenciandos.

A dimensão estética, nesse contexto, relaciona-se à capacidade de interpretar e valorizar a diversidade como elemento central, ainda que conflitivo, na construção do conhecimento (Bakhtin, 2010). Essa compreensão se aplica tanto à leitura crítica dos resumos acadêmicos e dos PPCs, quanto à escuta das vozes dos licenciandos, criando ambientes que respeitem e problematizem a pluralidade cultural, social e cognitiva dos alunos (FREIRE, 1996).

Na abordagem dialógica, os Projetos Pedagógicos de Curso não podem ser compreendidos como documentos homogêneos ou unívocos. Trata-se de textos institucionais atravessados por múltiplas vozes sociais, nas quais discursos de resistência e de conformidade coexistem e se tensionam no interior do mesmo enunciado. Conforme Bakhtin (2010), a palavra é sempre povoada por vozes alheias, de modo que os PPCs expressam disputas de sentido, autoria e posicionamento ideológico, revelando contradições inerentes aos processos formativos e às políticas educacionais que orientam a formação inicial docente.

2.3 O MOVIMENTO INTERNACIONAL PELA INCLUSÃO

O movimento internacional pela educação inclusiva consolidou-se como resposta às demandas globais por uma educação universal e equitativa, capaz de reconhecer o direito de todos ao acesso e à participação plena nos sistemas de ensino. Essa formulação fundamenta-se em princípios de justiça social e de reconhecimento da alteridade, essenciais para a construção de ambientes educativos democráticos (AINSCOW et al., 2012; FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, resultou na elaboração de um dos documentos mais relevantes na área educacional: a Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse texto estabeleceu definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, bem como metas para a educação básica e compromissos assumidos por governos e entidades participantes. Ao ser lida sob a ótica bakhtiniana, a Declaração configura-se como um enunciado de caráter internacional, que incorpora múltiplas vozes e busca harmonizar diferentes visões de mundo sobre o direito à educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos incorporou as pessoas com deficiência ao conjunto de medidas destinadas aos grupos considerados minoritários, estabelecendo que “[...] as necessidades básicas das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo

e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. ” (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 5). Esse posicionamento reforça o entendimento de que a equidade no acesso educacional demanda ações afirmativas específicas, em consonância com a perspectiva de inclusão defendida por Mantoan (2004).

Santos e Baraldi (2018) apontam que o movimento pela inclusão ganhou força na segunda metade da década de 1980, consolidando-se nos anos 1990 com a Declaração de Jomtien, que propôs o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem e a garantia de conhecimentos essenciais para todos, em consonância com o direito universal à educação previsto em marcos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) reafirmou o direito universal à educação como expressão da dignidade humana e como elemento fundamental para o desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, Santos e Baraldi (2018) destacam que a educação contribui para a constituição dos sujeitos por meio de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, princípios igualmente reconhecidos como estruturantes para uma sociedade inclusiva e equitativa (FREIRE, 1996; AINSCOW et al., 2012).

O evento evidenciou discursos políticos direcionados ao fortalecimento de alianças para a educação, articulando governos em diferentes níveis, setores sociais, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades, grupos religiosos e famílias. Essa articulação reforça a significação de que a educação inclusiva demanda um esforço coletivo e intersetorial, conforme defendem Ainscow et al. (2012), para garantir políticas efetivas e sustentáveis. A esse respeito, destaca-se o sétimo artigo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. [...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. [...] Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. O evento resultou na elaboração da “Declaração de Salamanca”, documento que estabeleceu princípios, políticas e práticas para a área das necessidades educacionais especiais, consolidando diretrizes para a inclusão escolar (SOARES e SOARES, 2019). A Conferência de Salamanca reafirmou o direito universal à educação e destacou a importância da formação de cidadãos críticos. Conforme apontam Soares e Soares (2019), o evento recomendou que a educação inclusiva fosse incorporada como lei ou política pública, priorizando a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, salvo exceções devidamente justificadas.

A Declaração de Salamanca representou uma proposta de reformulação da escola comum, ao considerar que:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O acordo também enfatizou princípios para a formação e contratação de professores comprometidos com a inclusão, incentivando a presença de profissionais com deficiência no sistema educacional. Essa convivência favoreceria a interação e serviria de motivação para estudantes em condições semelhantes, reforçando a autonomia e o processo de alteridade, no qual, conforme Bakhtin (2003), o indivíduo se constitui ao se reconhecer no outro. Isso se evidencia na medida em que a Declaração defende que:

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem-sucedidos e que provenham da mesma região. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Outro marco internacional relevante para a educação inclusiva foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala em 1999. O documento buscou eliminar a discriminação e promover a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade, alinhando-se a

princípios já defendidos por organismos internacionais como a ONU (2006) e por autores que ressaltam a inclusão como direito humano fundamental (AINSCOW et al., 2012; FREIRE, 1996).

O Brasil aderiu a essa convenção por meio do Decreto nº 3.956, de 2001, incorporando seus princípios à legislação nacional e reforçando o compromisso com uma educação livre de barreiras (BRASIL, 2001). Tratou-se de um marco para as estratégias de combate à discriminação contra pessoas com deficiência, em que se defendeu formas de convivência que respeitem as individualidades.

Como destaca Mantoan (2004), o texto permitiu a adoção de diferenciações baseadas na deficiência, sempre que necessárias para garantir o acesso pleno aos direitos, preservando as particularidades e necessidades de cada sujeito. Pode-se considerar que essa perspectiva está em consonância com a concepção bakhtiniana de alteridade, segundo a qual o reconhecimento do outro em sua singularidade é condição para interações significativas (BAKHTIN, 2011). Mantoan (2004) esclarece esse ponto, afirmando, acerca do contexto de ensino-aprendizagem:

Se um aluno com graves problemas motores necessitar de um computador para acompanhar as aulas, esse recurso deve ser garantido, ainda que não esteja disponível para os demais colegas. Trata-se de uma diferenciação justificada pela deficiência, cujo objetivo é assegurar que o estudante mantenha acesso pleno à educação, em igualdade de condições com os outros (MANTOAN, 2004, p. 10-11).

Convém mencionar que a Convenção da Guatemala também tratou das relações acadêmicas e pedagógicas presentes nas pesquisas científicas e tecnológicas, vinculando-as aos discursos sociais relacionados à saúde, como a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração social de pessoas com deficiência. Tais relações, quando vistas sob a ótica dialógica, revelam a interdependência entre a esfera educacional e outros setores sociais, reforçando a ideia de que a inclusão é um processo intersetorial e coletivo (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014; AINSCOW et al., 2012).

As Conferências sobre Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala compartilham princípios pedagógicos, sociais, estruturais e acadêmicos voltados à educação inclusiva. Essas iniciativas sinalizam que “as relações dialógicas estão em estrita conexão com o gênero discursivo em que se realizam e com a esfera da comunicação em que emergem e são veiculadas” (Maciel, 2016, p. 59), além de reafirmar que a transformação educacional depende de uma articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e participação social (AINSCOW et al., 2012).

Em 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento resultou

das demandas de organizações da sociedade civil, formadas por pessoas com deficiência, defensores de seus direitos, militantes de direitos humanos e representantes de 192 países. Essa construção coletiva reflete a concepção de que todo enunciado é produto de múltiplas vozes sociais e históricas que se entrecruzam, respondendo a necessidades concretas e projetando novas possibilidades de ação (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 2014).

Em 25 de agosto de 2009, o Governo Brasileiro promulgou o Decreto nº 6.949, que ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Em seu artigo 24, garante-se a educação como direito fundamental, assegurando sua oferta sem discriminação e com igualdade de oportunidades em todos os níveis. Essa garantia se alinha ao posicionamento de Freire (1996) de que a educação é prática de liberdade e deve respeitar as identidades culturais dos educandos, bem como aos princípios de justiça social e equidade defendidos por Ainscow et al. (2012).

Trata-se de um marco que inaugura uma nova fase, orientada pelo modelo social da deficiência¹, influenciando diretamente as políticas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores.

A partir de uma compreensão social da deficiência, cabe ao Estado assegurar condições que promovam o acesso ao sistema escolar gratuito e de qualidade. Para isso, “efetivas medidas individualizadas de apoio devem ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” (ONU, 2006). Tal orientação encontra respaldo na concepção de Mantoan (2004), para quem a inclusão implica promover condições efetivas de participação de todos, reconhecendo suas singularidades.

Em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul, foi aprovada a Declaração de Incheon. O documento definiu referências, princípios, objetivos e metas para a educação mundial entre 2016 e 2030. Seu objetivo central é assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, promovendo a aprendizagem ao longo da vida para todos, meta que dialoga com a noção freiriana de educação como processo contínuo e

¹ O modelo social da deficiência contrapõe-se ao modelo médico, ao deslocar a compreensão da deficiência de uma perspectiva individual e clínica para uma dimensão social. Nesse enfoque, a deficiência não é vista como atributo exclusivo da pessoa, mas como resultado da interação entre suas características e as barreiras atitudinais, físicas e institucionais presentes na sociedade. Esse paradigma, consolidado a partir da década de 1970 por movimentos de pessoas com deficiência no Reino Unido, fundamenta a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e orienta a legislação brasileira contemporânea (Diniz, 2007; Sasaki, 2003).

humanizador (FREIRE, 1996). Tal meta depende diretamente do desenvolvimento e da implementação de políticas públicas transformadoras, capazes de responder à diversidade e às necessidades de todos os estudantes (AINSCOW et al., 2012; MANTOAN, 2004).

A normativa reconhece os desafios significativos enfrentados por pessoas com deficiência para acessar uma educação de qualidade, bem como a escassez de dados que fundamentem intervenções eficazes. Por isso, estabelece foco especial no acesso e nos resultados de aprendizagem para crianças, jovens e adultos com deficiência, reafirmando que a inclusão educacional exige diagnósticos precisos e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências (AINSCOW et al., 2012; ONU, 2006).

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015).

Após essa explanação geral sobre os documentos internacionais que constituem marcos históricos e legais das reformas educativas mundiais, especialmente no que se refere ao processo de inclusão, será apresentado, em linhas gerais, um breve contexto histórico das representações legais do tema no Brasil. Preza-se pela concepção de que todo enunciado é produzido em relação a outros, situando-se em uma cadeia discursiva que conecta contextos globais e nacionais, aspecto singular da teoria de BAKHTIN (2011).

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O ponto de partida para esta abordagem é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que passou a integrar o ordenamento jurídico nacional com equivalência de emenda constitucional. Essa incorporação ao direito brasileiro relaciona-se diretamente à formulação de dispositivos posteriores, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão e as Diretrizes Curriculares que tratam da formação docente, indicando articulação normativa entre marcos internacionais e nacionais.

No contexto brasileiro, a partir dos anos 2000, verificou-se alteração na terminologia oficial, com a substituição da expressão “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”, mudança associada à adoção do modelo social da deficiência, que a define a partir da interação entre sujeitos e barreiras de natureza social e ambiental (SASSAKI, 2003; GABRILLI, 2022).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2008, representou marco relevante ao regulamentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar à educação comum. Seu foco recai sobre a eliminação de barreiras, o desenvolvimento de recursos pedagógicos e a participação ativa das famílias. A consolidação do AEE como política estratégica objetivou a disponibilização de acesso, permanência e aprendizagem de alunos com deficiência, prevendo o apoio técnico e financeiro, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a oferta de formação continuada aos professores. Essa abordagem favorece a interação social e o desenvolvimento integral dos alunos, ressaltando a necessidade de articulação entre o Estado e demais agentes envolvidos no processo, conforme defendem Ainscow et al. (2012) sobre a corresponsabilidade institucional (BRASIL, 2008; AINSCOW et al., 2012).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, em sua Meta nº 4, a universalização da educação inclusiva para crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta reforçou a oferta do AEE preferencialmente na rede comum e incentivou a criação de serviços especializados, orientando-se por princípios de equidade e participação plena (MANTOAN, 2004; BRASIL, 2014; AINSCOW et al., 2012).

Ainda, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), inspirada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), redefiniu a deficiência como resultado da interação entre barreiras e limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, concepção esta que afasta perspectivas estritamente biologicistas e reforça o compromisso com o modelo social (SASSAKI, 2003; GABRILLI, 2022).

Segundo Gabrilli (2022), a principal inovação da LBI está na redefinição do conceito de deficiência, compreendida como o resultado da interação entre barreiras ambientais e as limitações físicas, mentais, intelectuais e sensoriais do sujeito, e não mais como uma condição biológica fixa. Essa concepção dialoga com o modelo social da deficiência, também discutido por Sasaki (2003) e pela ONU (2006).

Nesse contexto, observa-se a valorização do sujeito como indivíduo que, devido a uma condição particular, necessita de atendimentos especializados para seu pleno desenvolvimento. Assim, “a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um” (Gabrilli, 2022), perspectiva convergente com o entendimento do modelo social defendido pela ONU (2006).

A LBI, assim como as Convenções da Guatemala e de Salamanca e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, também incentiva a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas à pessoa com deficiência. O artigo 75 ressalta a importância de fomentar a inovação e o desenvolvimento tecnológico voltados à inclusão social e à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, alinhando-se a políticas internacionais que valorizam a produção de conhecimento aplicado (ONU, 2006; BRASIL, 2015).

Art. 75. O poder público deve fomentar a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a produção de conhecimento, em todas as áreas do saber, relacionados à pessoa com deficiência, com o objetivo de promover seu bem-estar, inclusão social e cidadania, bem como sua autonomia e independência (BRASIL, 2015).

Este artigo representa um compromisso legal para que o conhecimento científico seja orientado por demandas sociais e por princípios inclusivos.

No que se refere ao direito à educação, a LBI estabelece a necessidade de um sistema educacional inclusivo que atenda a todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo de toda a vida escolar do sujeito, reafirmando o princípio de aprendizagem contínua defendido pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Essa disposição legal dialoga com a concepção bakhtiniana de formação integral do sujeito, na medida em que reconhece a singularidade como elemento constitutivo do processo educativo (BAKHTIN, 2011).

A LBI reforçou a necessidade de um projeto pedagógico estruturado que contemplasse as necessidades dos estudantes com deficiência, assegurando seu pleno acesso ao currículo acadêmico, bem como a conquista e o exercício de sua autonomia. Essa orientação se alinha à perspectiva de Ainscow et al. (2012) sobre a importância de alinhar currículo, pedagogia e suporte institucional para a efetiva inclusão.

Além disso, a LBI incentivou o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a Tecnologia Assistiva (TA), compreendida como uma área do conhecimento responsável pelo desenvolvimento e pela aplicação de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade de atividades para pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

No âmbito da TA, a legislação prevê a disponibilização e a usabilidade pedagógica desses recursos, bem como o planejamento de estudos de caso, a organização de serviços de acessibilidade e a elaboração de planos de AEE (Brasil, 2015), reforçando a articulação entre tecnologia e pedagogia inclusiva.

Artigo 74: O poder público deve fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias assistivas, garantindo o acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, serviços e metodologias que visem a promoção da funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, bem como à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Parágrafo único. O poder público deve assegurar, diretamente ou mediante fomento, a disponibilização de recursos, estratégias, serviços e metodologias de tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência, bem como a formação e a capacitação de recursos humanos, de forma a promover a usabilidade pedagógica desses recursos (BRASIL, 2015).

Essa determinação legal reafirma que a TA é um instrumento estratégico para a inclusão escolar e social, conforme defendem Galvão Filho (2009) e Bersch (2017).

A LBI também fomenta a oferta do ensino do Sistema Braille, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do uso de recursos de TA, visando ampliar as habilidades funcionais dos estudantes e promover sua autonomia e participação ativa em diferentes contextos educacionais e sociais. Percebe-se, nesse âmbito, a valorização das múltiplas linguagens como forma de interação e construção de sentido, princípio presente no referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 2011).

Artigo 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

[...]

X - oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do Sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva, entendidos como artefatos, estratégias e serviços que possibilitam o acesso ao currículo, a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2015).

Este dispositivo reforça o compromisso legal com a diversidade linguística e tecnológica como elementos fundamentais para a inclusão plena.

No que diz respeito ao AEE, a LBI orienta que haja um projeto pedagógico institucionalizado, que considere as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e assegure seu pleno acesso ao currículo acadêmico. Essa previsão está alinhada à defesa de políticas escolares inclusivas articuladas com práticas pedagógicas personalizadas (MANTOAN, 2004; AINSCOW et al., 2012).

A LBI propõe ações pedagógicas inclusivas integradas aos programas de formação inicial e continuada de professores, além da oferta de formação específica para o AEE. Também

prevê o estímulo à formação e à disponibilização de professores para o AEE, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes e profissionais de apoio (BRASIL, 2015). Essa medida busca fortalecer o capital humano necessário à efetivação das políticas inclusivas, em uma conexão entre um conjunto de obrigações estatais e a busca pela efetividade do direito à educação inclusiva.

Artigo 27: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, aprendizado ao longo de toda a vida, em condições de igualdade, e com garantia de sistema educacional inclusivo.

§ 1º. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - projeto pedagógico que institucionalize o AEE, considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes o pleno acesso ao currículo em igualdade de condições;

III - programas de formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva e oferta de formação continuada para o AEE;

IV - formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Os incentivos legais mencionados resultaram em um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns. Dados do Censo Escolar 2010–2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam crescimento expressivo da educação especial: aproximadamente 413,67% na Educação Infantil, 140,65% no Ensino Fundamental e 633,98% no Ensino Médio. Esses números indicam não apenas o impacto positivo da legislação inclusiva, mas também a ampliação do acesso ao ensino comum para esse público (INEP, 2022).

Ao se considerar as inovações jurídicas citadas, verifica-se que o Brasil dispõe de um amplo arcabouço legal direcionado à inclusão, porém, pesquisas indicam que sua efetivação depende da superação de barreiras institucionais e atitudinais (SANTOS e BARALDI, 2018; LIMA, 2023). Nesse contexto, destacam-se a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva (Camargo, 2022; Ribeiro, 2021), o desenvolvimento de habilidades específicas e a oferta de apoio institucional (LESSA, 2020; SOUZA, 2020).

De forma complementar, as práticas pedagógicas inclusivas e a pesquisa colaborativa na capacitação docente se mostram estratégicas (Góes, 2002; Marques, 2011; Toledo e Vitaliano, 2012) e a inclusão educacional se configura como um esforço coletivo que envolve múltiplos agentes sociais, pois “a inclusão não se prescreve, mas é um processo construído a muitas mãos” (DIVERSA, 2023).

2.5 ORIGENS E DISTINÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação constitui um direito fundamental e inalienável de todos os indivíduos (Brasil, 1988), independentemente de suas aptidões, necessidades ou especificidades. Para garantir a efetivação desse direito, as abordagens educacionais têm se adaptado e evoluído ao longo do tempo, visando atender à diversidade de demandas dos estudantes. Nesse cenário, destacam-se a Educação Especial e a Educação Inclusiva como abordagens centrais, ambas orientadas à promoção do aprendizado e do desenvolvimento integral de todos os alunos, embora se diferenciem em suas concepções filosóficas, estratégias e práticas (MANTOAN, 2015; KASSAR, 2013).

A educação especial, no Brasil, esteve por décadas associada a práticas de caráter segregador, com atendimentos especializados realizados em espaços apartados, enquanto a educação inclusiva configura-se como paradigma orientado à transformação das estruturas escolares, com o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção. A formação docente, por sua vez, acompanhou essas mudanças de forma gradual, incorporando, muitas vezes de maneira parcial e tardia, princípios inclusivos que hoje se colocam como exigência legal e ética para o exercício profissional (MANTOAN, 2004).

A Educação Especial tem como foco o atendimento às demandas específicas de estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras diferenças significativas em relação à maioria dos colegas. Essa abordagem enfatiza a individualidade do aluno, sustentando-se na concepção de que tais estudantes necessitam de um ambiente educacional segregado, planejado exclusivamente para responder às suas necessidades (KASSAR, 2013; LIMA, 2006).

Segundo Kassar (2013, p. 76), “a Educação Especial, historicamente, organizou salas de aula homogêneas para alunos com deficiências, separando-os dos demais sob a justificativa de oferecer um ambiente mais adequado às suas necessidades específicas”, o que demandou a oferta de serviços de apoio personalizados, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e acompanhamento psicológico, visando apoiar o desenvolvimento e o aprimoramento desses estudantes. O autor, ainda, complementa:

A abordagem tradicional da Educação Especial no Brasil envolvia a criação de ambientes segregados e o oferecimento de serviços especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiências, refletindo a ideia de que “a separação era necessária para um suporte adequado” (KASSAR, 2013, p. 37).

Outra característica dessa abordagem é a adoção de um currículo adaptado às necessidades individuais dos alunos, considerando suas habilidades e limitações específicas.

Conforme Kassar (2013, p. 41), “[...] as classes especiais públicas foram formadas a partir da justificativa científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’, com a intenção de se organizar salas de aula homogêneas”.

Essa concepção foi incorporada no Brasil sob a crença de que as necessidades das pessoas com deficiência não poderiam ser atendidas de forma adequada nas escolas comuns. De acordo com Lima (2006), à época, faltavam recursos materiais, professores capacitados, estruturas físicas adequadas, dinâmicas escolares adaptadas e recursos pedagógicos que viabilizassem a inclusão.

A Educação Inclusiva, por sua vez, constitui uma abordagem educacional cujo objetivo central é promover a participação plena e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Esse modelo educacional visa assegurar que cada aluno tenha igual oportunidade de aprender e participar plenamente da vida escolar e social.

Conforme a UNESCO (2005), a educação inclusiva é “um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação de todos na aprendizagem, na vida social e na vida escolar”. Nesse contexto, a diversidade é compreendida como característica constitutiva de todos os sujeitos, sustentando a ideia de que todos os alunos têm capacidade de aprender juntos em um ambiente que promova a inclusão. Como salienta Mantoan (2015, p. 45), “a Educação Inclusiva busca transformar o ambiente escolar para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender e participar de maneira plena e equitativa”.

Nessa proposta de inclusão, o foco desloca-se da pessoa com deficiência para o espaço escolar, que deve garantir condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem. Conforme Mittler (2023, p. 34), “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”.

Sob a perspectiva da filosofia da linguagem, a inclusão educacional pode ser entendida como um processo dialógico, no qual a interação entre diferentes sujeitos possibilita a construção de novos significados e compreensões. Essa concepção relaciona-se à importância da multiplicidade de vozes e pontos de vista na formação do conhecimento, corroborada por Bakhtin (2011), que enfatiza que cada interação enriquece o diálogo e amplia as possibilidades de significação. Assim, a inclusão extrapola a mera inserção de alunos com deficiência em salas

comuns, buscando garantir que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo para um ambiente educativo que promova acolhimento e diversidade.

Conforme Lima (2006), é fundamental esclarecer que a educação inclusiva e a educação especial são conceitos distintos, embora compartilhem algumas características. A educação especial originou-se de iniciativas voltadas a oferecer educação a todos, independentemente de sua origem social. Já “a escola inclusiva, em conjunto com uma sociedade inclusiva, foi promovida em conferências internacionais por grupos que buscavam reivindicar seus direitos sociais” (LIMA, 2006, p. 12).

Para além disso, outra distinção relevante para o presente estudo está na distinção entre integração escolar e inclusão escolar, a qual contribui para o entendimento das transformações históricas e teóricas da educação inclusiva e orienta práticas pedagógicas mais eficazes.

A integração constitui uma abordagem centrada na adaptação dos alunos com deficiência ao ambiente escolar existente, frequentemente por meio de turmas separadas e apoio especializado, sem, contudo, promover mudanças significativas na estrutura educacional (MANTOAN, 2015). De acordo com Aderaldo e Oliveira (2020, p. 87), “a integração escolar envolve a inserção de alunos com deficiência em escolas comuns, exigindo adaptações que facilitem a participação e a aprendizagem desses alunos no contexto educacional existente”. No entanto, é relevante observar que essa abordagem ainda tende a conceber os alunos com deficiência como distintos ou como elementos apenas integrados a um sistema escolar comum.

Embora tenha representado um avanço em relação à segregação imposta pela Educação Especial, historicamente, a integração não conseguiu alcançar os princípios fundamentais da verdadeira inclusão, que pressupõem uma transformação mais profunda no ambiente escolar para assegurar o atendimento a todas as necessidades de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015), a integração difere da inclusão por não promover mudanças significativas na estrutura escolar; em vez disso, limita-se a adaptar o aluno ao ambiente educacional existente, sem assegurar alterações nas práticas pedagógicas capazes de atender a todas as necessidades dos estudantes. Essa perspectiva, no Brasil, ocorreu como parte de um processo gradual de transformação do sistema educacional, cujo objetivo era superar as práticas de segregação e garantir o acesso dos alunos com deficiência à educação.

A inclusão fundamenta-se no pressuposto de que a diversidade é enriquecedora e de que todos os alunos podem aprender de forma coparticipativa em um ambiente escolar compartilhado. Isso implica que, na inclusão, não se trata apenas de adaptar o aluno, mas, também, de promover uma transformação na escola, tornando-a um espaço acolhedor e

acessível para todos. A educação inclusiva, desse modo, “visa à criação de uma escola que não apenas aceite a diversidade, mas a celebre e ajuste suas práticas para assegurar a participação de todos os alunos” (AINSCOW et al., 2012, p. 25).

Mantoan (2015) argumenta, ainda, que a abordagem da inclusão não se limita a questionar as políticas e a estrutura da educação especial e da educação convencional, mas propõem um desafio à própria ideia de integração, considerada incompatível com a inclusão, pois esta propõe a inserção plena, abrangente e consistente dos alunos, exigindo que todos participem das salas de aula da educação comum de maneira integral e irrestrita.

2.6 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Esta seção apresenta os princípios e os objetivos que estruturam a educação inclusiva no Brasil, tomando como base a legislação nacional e documentos internacionais de referência. Os princípios são compreendidos como orientações normativas que sustentam a formulação das políticas educacionais, enquanto os objetivos correspondem às finalidades estabelecidas pelos marcos legais para orientar a organização dos sistemas de ensino.

A análise aqui desenvolvida decorre da interpretação dessas legislações, de modo a explicitar como os dispositivos legais informam a concepção de inclusão, a organização curricular e os processos formativos voltados ao atendimento da diversidade estudantil. Essa sistematização compõe o referencial que fundamenta as análises realizadas nos capítulos posteriores.

Os princípios e objetivos da educação inclusiva previstos na legislação brasileira, identificados nesta pesquisa, estão representados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Princípios e Objetivos da Educação Inclusiva

Princípios	Objetivos
Igualdade de oportunidades	Garantir acesso à educação de qualidade
Respeito à diversidade	Fomentar práticas educacionais inclusivas que valorizem as diferenças culturais, sociais e individuais
Participação ativa	Investir em pesquisa e avaliação contínua
Formação continuada para professores	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O princípio da igualdade de oportunidades estabelece o compromisso de eliminar barreiras que limitam o desenvolvimento educacional e assegurar condições equitativas de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, socioeconômicas ou culturais (BRASIL, 1988). Em articulação, o objetivo central é garantir o acesso à educação de qualidade, compreendido, à luz da teoria bakhtiniana, não apenas como

acesso formal, mas como possibilidade de circulação de múltiplas vozes no espaço educativo, evitando silenciamentos institucionais (BAKHTIN, 2011).

O princípio do respeito à diversidade, previsto na LDB (Brasil, 1996) e no PNE (Brasil, 2014), vincula-se ao objetivo de fomentar práticas educacionais inclusivas que valorizem as diferenças culturais, sociais e individuais. Essa diretriz traduz-se em ações voltadas à construção de ambientes acolhedores, em consonância com Mantoan (2004), que defende o reconhecimento da singularidade de cada estudante, e com Ainscow et al. (2012), que destacam a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação social. Sob uma perspectiva dialógica, a diversidade constitui condição formativa, pois cada sujeito se constitui na relação com o outro, em permanente negociação de sentidos (BAKHTIN, 2010; ADERALDO e OLIVEIRA, 2020).

O princípio da participação ativa, previsto na Convenção da ONU (2006) e na LBI (Brasil, 2015), associa-se ao objetivo de investir em pesquisa e avaliação contínua. A participação, entendida como coautoria, está em sintonia com a perspectiva freiriana, na qual o estudante é co-contrutor do processo educativo (FREIRE, 1996). O incentivo à pesquisa, previsto no artigo 28, inciso VI, da LBI (Brasil, 2015), orienta o desenvolvimento de novos métodos, técnicas pedagógicas e recursos tecnológicos, que renovam e ressignificam os sentidos atribuídos à inclusão.

Por fim, o princípio da formação continuada de professores, estabelecido pela PNEPEI (Brasil, 2008) e reafirmado pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), fortalece a construção de práticas pedagógicas inclusivas ao propor espaços de atualização, confronto de visões e circulação de saberes, assegurando a consolidação de currículos e práticas sensíveis às diferenças.

Assim, os princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade, da participação ativa e da formação continuada de professores articulam-se aos objetivos de garantir acesso à educação de qualidade, de fomentar práticas educacionais inclusivas e de investir em pesquisa e avaliação contínua. Esses eixos encontram respaldo em compromissos internacionais, como a Agenda Educação 2030 e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), e em legislações nacionais, como a Constituição Federal, a LDB e a LBI. Ao mesmo tempo, sua efetivação constitui um processo dialógico, no qual vozes institucionais, acadêmicas, docentes e discentes constroem e disputam sentidos sobre inclusão e a função social da escola.

2.7 BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional, ao promover o diálogo e a interação social, favorece o aprendizado colaborativo, a diversificação de perspectivas e o respeito à diversidade (ADERALDO e OLIVEIRA, 2020, p. 15). Fundamentada em aportes teóricos e evidências empíricas, essa discussão contribui para a análise dos discursos sobre inclusão e para a reflexão crítica acerca da formação inicial docente, em consonância com o objetivo específico desta pesquisa de relacionar práticas pedagógicas e formação de professores.

Ao analisar os posicionamentos de Aderaldo e Oliveira (2020, p. 45), observa-se que a diversidade em sala de aula potencializa o processo de aprendizagem, na medida em que permite aos estudantes o contato com diferentes pontos de vista. Essa compreensão também é identificada por Ainscow et al. (2012, p. 30), que reforçam o caráter coletivo da inclusão ao afirmarem que ela não se limita ao benefício dos alunos com deficiência, mas promove o enriquecimento da experiência educacional de todos, ao estabelecer um ambiente baseado no respeito e na compreensão mútua.

O diálogo entre esses autores manifesta que a inclusão educacional transcende a dimensão do acesso e se constitui como prática pedagógica transformadora. A presença de estudantes com diferentes origens, habilidades e vivências não apenas amplia as perspectivas no espaço escolar, mas também reconfigura a própria prática docente, que passa a se apoiar a multiplicidade de vozes para construir sentidos mais abrangentes e contextualizados sobre o mundo.

Evidenciar a relevância desse elemento de diversidade permite a articulação com a teoria bakhtiniana, segundo a qual cada indivíduo constrói suas deduções e motivações no interior de um “auditório social”, construído pela diversidade e por múltiplas vozes, sociais e culturais, presentes em uma determinada época e classe social (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 115).

Assim, a escola inclusiva se configura como espaço privilegiado para a circulação e o confronto de discursos, promovendo aprendizagens mais significativas, o que incorre em benefícios, quer sejam os pedagógicos, quer sejam aqueles vinculados ao fortalecimento de dimensões sociais e emocionais. Nessa direção, Hehir (2016, p. 15) observa que os ambientes inclusivos não apenas favorecem o progresso acadêmico dos estudantes com deficiência, mas também estimulam habilidades socioemocionais em toda a comunidade escolar.

A diversidade presente nas salas de aula configura-se como elemento fundamental para a formação integral dos sujeitos, uma vez que a convivência entre estudantes de diferentes

origens culturais e com distintas habilidades amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece práticas pedagógicas mais abrangentes e inclusivas (SANTOS e FALCÃO, 2020). Nesse sentido, a inclusão educacional desempenha papel estratégico na consolidação de uma escola orientada por princípios de justiça e democracia, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos aptos a interagir e atuar em uma sociedade plural e interconectada.

Essas evidências foram confirmadas no estudo *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*, conduzido pelo professor Thomas Hehir, da Escola de Educação de Harvard, e divulgado em 2016 em colaboração com o Instituto Alana e a ABT Associates. A pesquisa reuniu evidências de 89 estudos selecionados de um conjunto de 280 artigos publicados em 25 países, conduzidos com diversas abordagens e envolvendo diferentes grupos de estudantes. Os resultados indicam que a magnitude dos benefícios da educação inclusiva pode variar de um estudo para outro, mas a maioria aponta benefícios significativos para os alunos escolarizados ao lado de seus pares sem deficiência ou, “na pior das hipóteses, não apresenta diferenças entre os estudantes incluídos e não incluídos” (HEHIR, 2016, p. 56).

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional dos alunos sem deficiência promovido pela inclusão, o estudo de Thomas Hehir (2016) relata que, em revisão da literatura, foram identificados diversos benefícios. Entre eles, destaca-se a redução do receio em relação às diferenças entre as pessoas, acompanhada por maior sensação de conforto e consciência, o que resulta em menor temor diante de indivíduos com aparência ou comportamento distintos.

A revisão da literatura revelou diversos benefícios da inclusão para alunos sem deficiência. Primeiramente, observa-se a redução do receio em relação às diferenças entre as pessoas, acompanhada por aumento na sensação de conforto e consciência. Os estudantes tornam-se menos receosos diante de indivíduos com aparência ou comportamento distintos, e a inclusão favorece uma maior aceitação das diferenças (HEHIR, 2016, p. 12).

O estudo de Thomas Hehir também aponta o fortalecimento da habilidade de compreender as dinâmicas sociais, resultando em maior receptividade ao outro e em comunicação mais eficaz com todos os colegas.

[...] a inclusão tem demonstrado fortalecer a habilidade dos alunos sem deficiência de compreender as dinâmicas sociais. Isso resulta em uma maior receptividade aos outros e em uma comunicação mais eficaz com todos os colegas, contribuindo para um ambiente mais colaborativo e inclusivo. (HEHIR, 2016, p. 13).

Foi constatado também o aprimoramento da autoimagem, denotado no aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento das pessoas com deficiência que frequentam ambientes comuns de ensino (HEHIR, 2016). Ainda, benefício relevante constatado foi o desenvolvimento de valores morais e éticos pessoais, associados à redução do preconceito e ao aumento da capacidade de responder às necessidades do outro. Ademais, a

inclusão favorece o surgimento de “amizades carinhosas”, conforme apontam Staub e Peck (1995).

Essas mudanças de atitude são explicadas pela Hipótese do Contato (Contact Hypothesis), que se refere à redução de hostilidade, preconceito e discriminação entre grupos, como pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência, por meio do aumento do contato entre eles (ALLPORT, 1979, apud Hehir, 2016, p. 15).

As salas de aula inclusivas reúnem condições fundamentais para a redução da discriminação, conforme a Hipótese do Contato, ao promoverem a convivência entre grupos em condições de igualdade, a cooperação em torno de objetivos comuns, o desenvolvimento de relações pessoais significativas e o respaldo institucional a essas interações (ALLPORT, 1979, apud HEHIR, 2016, p. 22).

Diante do exposto, entende-se que o aprendizado colaborativo, a diversificação de perspectivas e o respeito à diversidade, promovidos pela inclusão, configuram-se como elementos que favorecem a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, resultando em um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e eficaz. Nesse sentido, a inclusão educacional contribui para a redução de preconceitos, o fortalecimento do respeito mútuo e o aumento da autoestima, dentro e fora das instituições.

2.8 DESAFIOS PERSISTENTES À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A implementação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta diversos desafios persistentes, que se configuram como barreiras estruturais e culturais de difícil superação. Como ressalta Mantoan (2018), embora haja avanços significativos, a consolidação de uma escola plenamente inclusiva demanda um esforço contínuo de transformação dos contextos educacionais, de modo a garantir ambientes acessíveis, acolhedores e equitativos para todos os estudantes.

Entre as principais barreiras e dificuldades que a educação inclusiva enfrenta, incluem-se a necessidade de superar obstáculos significativos, como a resistência de organizações sociais a mudanças e inovações, a influência de interesses corporativos e a falta de preparo adequado dos profissionais da educação” (MANTOAN, 2018, p. 92).

A autora acrescenta que essas barreiras se intensificam em razão da coexistência de diferentes modelos de escolarização de estudantes com deficiência, que variam entre uma abordagem restrita ao ensino especial, formas de inclusão parcial condicionadas à adaptação

prévia dos alunos e a inclusão plena e incondicional na educação comum, com a necessária adequação das escolas às necessidades de todos os estudantes.

A ênfase exclusiva no ensino especial constitui uma barreira à educação inclusiva, pois estimula o desenvolvimento de habilidades por meio da segregação. Para Mantoan (2018), esse foco perpetua a exclusão e inviabiliza a plena inclusão, que pressupõe a participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar comum. Assim, a autora defende que superar a abordagem segregacionista exige adotar práticas que garantam a presença de todos os estudantes em um mesmo espaço educacional.

A diferença formal existe em que a educação especial almeja promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, embora as segregando, e na educação inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, atendendo a todos os alunos, com e sem deficiência, aprendendo a conviver e a aprender juntos (ADERALDO e OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Mantoan (2018) também identifica como desafio à educação inclusiva a relutância de organizações sociais diante das mudanças e inovações necessárias, frequentemente associada à manutenção de estruturas rígidas decorrentes da rotina e da burocracia, que as mantém vinculadas a tradições e a modelos convencionais de gestão. Tais aspectos, quando presentes em escolas comuns, em escolas especiais e instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, tendem a fragmentar e segregar os indivíduos atendidos, em vez de promover uma abordagem inclusiva e integradora. Há, então, uma perspectiva conservadora, em que, segundo a autora:

Os territórios corporativos constituem um outro alvo desafiante para a inclusão, especialmente quando se trata dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize e que suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. Com isso eles ficam “cegos” diante do que a inclusão lhes proporcionaria, se conseguissem admitir o caráter complementar conferido à Educação Especial, pela nossa Constituição, quando propões o AEE em todos os níveis de ensino (do básico ao superior) para a eliminação das barreiras com que as pessoas com deficiência de defrontam ao se relacionarem com o meio externo (MANTOAN, 2018, p. 36).

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza as principais demandas identificadas nesta pesquisa para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, relacionando-as aos avanços normativos correspondentes no período de 1988 a 2024 e às referências bibliográficas mobilizadas no estudo.

A organização desse quadro visa mostrar como as políticas públicas vêm sendo formalizadas em resposta às exigências contemporâneas de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade, contemplando desde a valorização da diferença como princípio

estruturante do processo educativo até a implementação de currículos flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas.

Ao estabelecer a correspondência entre demandas, fundamentação teórica e marcos legais, o quadro permite observar, de forma sintética e em diálogo com a perspectiva adotada nesta tese, a articulação entre produção acadêmica, normativas educacionais e necessidades formativas, indicando tensões, avanços e lacunas que compõem o percurso da inclusão escolar no país.

Quadro 2 - Demandas da Educação Inclusiva e os Avanços Normativos Correspondentes no Brasil (1988–2024).

Demandas da Educação Inclusiva	Referências Bibliográficas citadas nessa tese	Legislações/Normativas Correlatas (em ordem cronológica)
Valorização da diferença como elemento constitutivo do processo educativo	Bakhtin (2014); Santos e Baraldi (2018)	Constituição Federal de 1988, art. 206, III
Formação inicial e continuada de professores para atuar com a diversidade	Mantoan (2022); Santos e Baraldi (2018)	LDB (Lei nº 9.394/1996), art. 59
Envolvimento da gestão escolar e da comunidade no processo de inclusão	Barbosa (2023); Santos e Baraldi (2018)	Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (gestão democrática e inclusão)
Garantia de acessibilidade física, comunicacional, curricular e atitudinal	Mittler (2023); Ainscow et al. (2012); Mendes (2006)	Decreto nº 5.296/2004 (acessibilidade);
Atendimento educacional especializado (AEE) como complementar e não substitutivo à escolarização	Oliveira (2011); Camargo (2022)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 2º (organização do AEE)
Monitoramento e avaliação da implementação das políticas inclusivas	Ribeiro (2021); Lessa (2020); Barbosa (2023)	Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 15 (avaliação e monitoramento das políticas de inclusão)
Elaboração de currículos flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas	Nóvoa (2009); Lessa (2020); Rodrigues (2006)	BNCC (2017), princípios da equidade e inclusão
Integração de práticas pedagógicas que atendam à diversidade e promovam a inclusão.	ANFOPE (2024), ANPED (2024) e ANPAE (2024)	Resolução CNE/CP nº 4/2024 (diretrizes para a formação inicial de professores)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Conforme verificado no quadro acima, a insuficiência na formação inicial e continuada dos docentes para atuar em contextos inclusivos é um desafio recorrente. A falta de preparação específica para lidar com as complexidades da diversidade escolar compromete a adoção de práticas pedagógicas eficazes. Como argumentam Aderaldo e Oliveira (2020), a educação especial, ao priorizar o desenvolvimento de potencialidades em ambientes segregados, contrapõe-se à educação inclusiva, que visa promover a aprendizagem coletiva em um espaço educacional comum e socialmente integrado.

Mantoan (2015) observa que, durante a capacitação profissional, muitos professores demonstram resistência inicial aos métodos de ensino inclusivos e às abordagens pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, por estarem habituados a práticas fragmentadas e centradas na instrução direta. A formação inicial de professores, segundo Aderaldo e Oliveira (2020, p. 42), “tende a enfatizar a utilização de métodos e práticas predefinidas que se supõe serem universais”.

Nessa perspectiva, futuros docentes passam a esperar uma qualificação que os habilite a atuar com alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de disciplina. Considerando esse cenário, entende-se que a busca por capacitação frequentemente se orienta por abordagens de ensino predefinidas e aplicáveis de maneira padronizada em sala de aula, tomadas como respostas imediatas aos desafios previstos em contextos escolares que se autodeclaram inclusivos.

A formação inicial, portanto, frequentemente reforça a concepção de que o docente deve dominar um conjunto de métodos universais aplicáveis a todos os alunos, desconsiderando as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial (ADERALDO e OLIVEIRA, 2020). Tal expectativa gera uma falsa sensação de controle didático e dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, provocando insegurança e resistência entre os professores.

Mantoan (2018) concorda que a carência de formação e capacitação específica dos docentes em estratégias e práticas inclusivas é um fator crítico que contribui para a resistência à inclusão escolar. Tal falta configura-se como um dos principais obstáculos à efetivação da educação inclusiva, pois a ausência de treinamento adequado limita a capacidade dos professores de atender à diversidade de necessidades dos alunos.

A demanda por uma formação docente sob a perspectiva da educação inclusiva, então, diz respeito, sobretudo, à demanda pela redefinição do papel do professor, bem como da escola e das práticas pedagógicas anteriormente comuns em contextos de exclusão. Trata-se de um conflito representativo de uma crise mais abrangente, como demonstra MANTOAN (2018):

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da Modernidade são contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação, passa por uma reinterpretação. Os ambientes educacionais inclusivos refletem esse cenário de contestação e exigem que se retracem os seus contornos, para que se alinhem às inovações e mudanças propostas por estes novos tempos (p. 37).

Além dos fatores amplamente discutidos na literatura, autores que integram o referencial desta pesquisa apontam desafios persistentes à consolidação da educação inclusiva, como a continuidade de práticas escolares que reproduzem exclusões mesmo em contextos

institucionalmente orientados pela inclusão (Freire, 1996), a pouca visibilidade atribuída às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial na organização pedagógica (Mantoan, 2004), e as barreiras estruturais relacionadas às condições de trabalho docente, que influenciam diretamente a implementação das políticas educacionais (AINSCOW et al., 2012).

Soma-se a esse cenário a dificuldade recorrente de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, aspecto destacado por Veiga (2013), ao apontar que a organização curricular nem sempre favorece a aproximação com a realidade escolar, e por Geraldi (2013), ao discutir os limites de abordagens formativas que não consideram a complexidade do cotidiano educativo.

Segundo Ribeiro (2021), a área da formação docente para a inclusão ainda necessita de aprofundamento epistemológico, político e metodológico. A fragmentação das políticas de formação, a patologização das diferenças e a ausência de abordagem crítica e interseccional sobre as questões que envolvem os sujeitos da educação especial sugerem essa insuficiência. Superar tais entraves requer não apenas práticas pedagógicas adaptativas, mas também políticas de formação continuada comprometidas com o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas. Ademais, torna-se imprescindível fortalecer ações institucionais que contribuam para a consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva e democrática.

Este capítulo apresentou os fundamentos teóricos, históricos e legais que sustentam a análise proposta nesta pesquisa. Foram destacados os conceitos bakhtinianos de dialogismo, alteridade, enunciação, gêneros discursivos e ideologia, articulados aos marcos normativos nacionais e internacionais da educação inclusiva. A exposição desses referenciais permitiu estabelecer o quadro conceitual e político que orienta a leitura e interpretação da *corpora*, formado por produções acadêmicas, documentos institucionais e discursos de licenciandos.

A partir dessa base teórico-metodológica, compreende-se como as vozes presentes nos diferentes contextos se posicionam frente às demandas da inclusão. Nos capítulos seguintes, então, será realizada a análise crítica e dialógica dessas práticas formativas e dos sentidos atribuídos à educação inclusiva na formação inicial docente.

3 FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Este capítulo trata da formação inicial de professores para a educação inclusiva no Brasil, analisando as necessidades e os desafios da preparação de profissionais para atender estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Discute, ainda, as divergências entre a legislação vigente e a prática escolar, revelando a urgência de políticas formativas contínuas e de transformações curriculares e institucionais capazes de efetivar o direito à educação inclusiva.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Ao longo deste trabalho, o termo formação é empregado em sentido crítico, contemplando suas múltiplas dimensões e significados na área da Educação. Esse conceito não se restringe a um processo técnico, prescritivo ou instrumental, mas é compreendido como construção histórico-social, atravessada por relações ideológicas, saberes da experiência e conflitos de ordem política e epistemológica (FREITAS, 2002; NÓVOA, 2009).

Nos discursos e documentos analisados, aparecem termos como capacitação, qualificação e preparo docente, empregados com distinção teórica. Adota-se, contudo, a noção de formação, por sua abrangência tanto de dimensões objetivas, como as relacionadas a currículo, políticas e conteúdos, quanto de dimensões subjetivas, que envolvem afetos, identidades e crenças no desenvolvimento profissional docente (TARDIF, 2017).

Historicamente, a formação docente adotou modelos que priorizavam práticas segregacionistas, centradas na reabilitação e no atendimento especializado, com pouca articulação com abordagens pedagógicas inclusivas. Mantoan (2004) destaca que esse modelo, fortemente influenciado por pressupostos clínicos e médicos, enfatizava a deficiência como condição individual, afastando-se de uma compreensão educacional que considerasse as interações e os processos de aprendizagem. De modo complementar, Sassaki (2003) aponta que essa lógica reforçava a separação entre estudantes, limitando a construção de práticas pedagógicas que respondessem à diversidade presente nas escolas comuns.

Um marco relevante nesse cenário, caracterizado pelo predomínio do paradigma clínico e pela segmentação entre educação comum e educação especial, foi o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que incluiu a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia. O documento reconheceu a necessidade de formação em nível superior

para a área, mas manteve a distinção entre os dois campos, preservando a lógica da especialização voltada ao atendimento de “alunos excepcionais” (Parecer CFE nº 252/69), conforme a nomenclatura vigente à época.

Santos e Baraldi (2018) destacam que o Parecer CFE nº 252/69 refletia a visão educacional da época, privilegiando práticas segregadas e atribuindo à educação especial o papel de suprir ausências no desenvolvimento de pessoas com deficiência, com foco na reabilitação em detrimento da educação comum.

Outro marco relevante foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação. Esse órgão centralizou as políticas voltadas à educação especial, promovendo a capacitação de professores e a disseminação de práticas especializadas. Apesar de sua relevância institucional, manteve-se alinhado a um paradigma integrador, direcionado à formação de especialistas para atuação em escolas e classes especiais, sem promover mudanças estruturais na formação docente para a inclusão em ambientes escolares comuns.

Como observa Barbosa (2023), o Cenesp contribuiu para consolidar a formação superior em educação especial, mas não rompeu com o modelo segregador hegemônico da época.

A partir das décadas de 1960 e 1970, ocorreram marcos normativos e institucionais que redefiniram os parâmetros da formação inicial docente, especialmente no ensino superior. Após documentos como a Declaração de Salamanca (1994), que previu a necessidade de “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação” e de “mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais” (Declaração de Salamanca, 1994), a formação de professores passou a se adaptar gradualmente, visando ao desenvolvimento de competências básicas para a educação inclusiva.

No cenário brasileiro, a LDB (1996) estabeleceu que seriam assegurados “professores do ensino comum capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996), reforçando a importância de preparar os docentes para atuar com estudantes com NEE e promover uma inclusão efetiva.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP nº 1, orientando que os currículos das licenciaturas incluíssem conteúdos teóricos e práticos voltados ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). A normativa incorporou o reconhecimento da diversidade humana e das diferenças cognitivas como elementos essenciais à prática pedagógica. Entre os componentes formativos previstos,

constavam conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, além da interpretação da educação em suas dimensões cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 para a formação inicial e continuada de professores ampliaram esse conjunto de orientações e diretrizes. No Capítulo V, que trata da organização curricular dos cursos de licenciatura, estabeleceram a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos específicos e interdisciplinares relacionados à educação especial, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, geracional, entre outros (Brasil, 2015). A normativa reconheceu a formação docente como responsabilidade pública e condição fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, as DCN/2015 determinaram que os cursos de licenciatura garantissem uma formação sólida, teórica e interdisciplinar, articulada à realidade social e cultural da educação básica, aos projetos pedagógicos das escolas e aos desafios da gestão democrática.

Apesar dos avanços previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Brasil, 2015), sua implementação foi interrompida por um movimento de contrarreforma ocorrido após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (RIBEIRO, 2021). Essa descontinuidade dificultou a reorganização das instituições de ensino superior para atender às novas orientações curriculares e pedagógicas, além de impedir a realização de uma avaliação sistemática dos efeitos da normativa na formação docente.

Nesse novo contexto político e ideológico, foi publicada a DCN/2019, que introduziu uma lógica de padronização curricular, expressa, por exemplo, no Art. 10, o qual determina que os cursos se organizem com base no desenvolvimento de competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao adotar a BNCC como matriz obrigatória para a formação docente, a norma desloca o foco da formação para a padronização de conteúdos e o treinamento para desempenho mensurável. Essa concepção desconsidera as especificidades dos contextos escolares, as trajetórias socioculturais dos estudantes e a dimensão crítica da docência, reduzindo a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores de cumprimento de competências predefinidas (DOURADO e SIQUEIRA, 2022).

A BNCC, ao definir “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Res. CNE/CP nº 2/2017, art. 4º, §1º), não prioriza, no contexto educacional, a singularidade dos sujeitos, suas histórias, territórios e lutas. Essa formulação sugere a prevalência da

competência técnica e da eficácia em detrimento dos aspectos ético-políticos da docência, limitando a escuta plena do outro, seja aluno, professor ou instituição escolar.

Dourado e Siqueira (2022) e Duarte (2020) também criticaram a BNCC por reduzir a formação docente a saberes meramente operacionais, desconsiderando os contextos socioculturais. Essa perspectiva, conforme apontam Dalben et al. (2019, p. 6), “homogeniza práticas educativas e silencia vozes dissidentes, contradição flagrante com os princípios da educação inclusiva.”

Nesse sentido, Gatti et al. (2019) ressaltam que a formação docente baseada em competências não deve se limitar à técnica ou à mera instrumentação, mas precisa estar ancorada em uma concepção crítica de educação, capaz de articular saberes práticos, teóricos e ético-políticos.

Esta pesquisa adota a concepção de competência docente como a capacidade de mobilizar, de forma integrada, saberes, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações complexas e desafiadoras do cotidiano escolar, especialmente no que se refere à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Tal compreensão está em consonância a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece que “a competência profissional docente envolve a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para a resolução de problemas e enfrentamento de situações complexas do cotidiano escolar, orientada por princípios éticos, estéticos e políticos” (Brasil, 2024, p. 4), reforçando a necessidade de uma atuação ética, crítica e colaborativa em contextos educativos diversos.

No contexto da educação inclusiva, essas competências abrangem, entre outros aspectos, o reconhecimento da diversidade como valor formativo, a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação, bem como a adoção de posturas dialógicas e responsivas diante das singularidades dos educandos (SANTOS e BARALDI, 2018; CAMARGO, 2022). Assim, o desenvolvimento de competências não se limita à aquisição técnica de conteúdos, exigindo a construção de uma postura reflexiva e comprometida com a equidade e com os direitos educacionais de todos os sujeitos.

A interpretação de competência adotada nesta pesquisa também se articula aos pressupostos da formação docente voltada para a inclusão, conforme defendem autores como Lessa (2020), ao apontar que a formação inicial deve promover experiências que favoreçam a análise crítica das práticas escolares e a elaboração de alternativas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e eticamente orientadas. Trata-se, portanto, de compreender a competência

como ação situada, em constante construção, condicionada pelas relações sociais, institucionais e discursivas que atravessam o trabalho docente.

Assim, incluir a discussão sobre competências nas licenciaturas possibilita questionar em que medida os currículos efetivamente contribuem para preparar os futuros professores para os desafios da escola inclusiva. Tal reflexão está alinhada aos objetivos desta pesquisa, ao identificar que a promoção de práticas pedagógicas inclusivas requer mais do que boa vontade e motivação individual e exige sólida formação inicial, ancorada em políticas públicas e compromissos institucionais.

Com a retomada de uma perspectiva democrática no governo federal, em 2023, reabriram-se os debates sobre a formação de professores, especialmente quanto à possibilidade de retomada das Diretrizes de 2015, construídas sob princípios coletivos, democráticos e inclusivos. Esse movimento resultou na Resolução CNE/CP nº 4, de 20 de dezembro de 2024, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para essa formação (BNC-FORMAÇÃO).

Embora essa resolução incorpore princípios defendidos por entidades como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), tais como a valorização da diversidade, da inclusão e da justiça social, mantém-se vinculada estruturalmente à BNCC, reforçando a normatização e a padronização por meio da definição de competências previamente estabelecidas.

A ANFOPE (2024, p. 1) critica a incoerência da nova normativa, que combina princípios inclusivos das Diretrizes de 2015 com mecanismos de padronização vinculados à BNCC, como a ênfase em competências mensuráveis em detrimento de uma formação crítica. Essa “bricolagem”, segundo a entidade, enfraquece a garantia de uma formação docente efetivamente comprometida com a diversidade.

Ao abordar políticas públicas e práticas formativas voltadas à educação inclusiva, é fundamental problematizar a concepção de qualidade que as orienta. O termo, embora amplamente utilizado, não é neutro e assume diferentes sentidos conforme o contexto em que é empregado. Para Cortella (2017), qualidade na educação está intrinsecamente relacionada ao compromisso ético com a melhoria constante, não podendo ser dissociada da responsabilidade social de oferecer condições justas e igualitárias de aprendizagem. Dessa forma, uma concepção

crítica de qualidade ultrapassa os índices de rendimento escolar, incorporando o reconhecimento das singularidades e das múltiplas formas de aprender dos sujeitos.

Nesse sentido, a qualidade na formação docente para a inclusão pode ser entendida como a capacidade de mobilizar saberes interdisciplinares, posturas dialógicas e práticas pedagógicas que favoreçam a participação, o sentimento de pertencimento e a aprendizagem de todos, conforme argumentam Santos e Baraldi (2018). Essa ideia de formação afasta-se de visões quantitativas e meritocráticas, que frequentemente orientam os processos avaliativos institucionais, propondo, em seu lugar, uma abordagem que articule formação ética, compromisso social e competência pedagógica voltada à diversidade (BARBOSA, 2023; CAMARGO, 2022).

Nesse contexto, a dissociação entre teoria e prática revela-se como uma consequência persistente de metodologias curriculares excludentes nos cursos de formação. Conforme analisam Souza (2020) e Ribeiro (2021), essa insuficiência compromete a preparação dos futuros docentes para responder às complexidades dos contextos escolares inclusivos.

A permanência do modelo médico de entendimento da deficiência no imaginário pedagógico, como destaca Barbosa (2023), indica a necessidade de revisões profundas nos fundamentos formativos. Ainda que as políticas educacionais recentes apontem para a eliminação de barreiras e para a promoção de sistemas educacionais inclusivos, essas iniciativas enfrentam resistências significativas, por desafiar estruturas tradicionais.

A trajetória histórica, normativa e política da formação docente no Brasil aponta, portanto, a urgência de discutir o papel das licenciaturas diante das demandas da inclusão escolar. Como demonstra o estudo de Souza (2020), em pesquisa com professores do Ensino Fundamental, 95% relataram falta de formação adequada e 88% sentem-se despreparados para atuar em contextos inclusivos. Além disso, 69% dos docentes indicaram que sua formação inicial não abordou de forma suficiente a educação inclusiva.

3.1.1 A Educação Inclusiva na Estrutura Curricular das Licenciaturas

A Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), recomendou a inclusão de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura e em outras graduações, com o objetivo de incorporar saberes específicos sobre a inclusão no âmbito do ensino superior. Essa diretriz configurou-se como uma iniciativa inaugural no sentido de institucionalizar a temática da educação inclusiva na formação docente, buscando ampliar a preparação dos futuros professores para responder às demandas impostas pela diversidade escolar.

Complementarmente, o Ministério Público Federal (2005) destacou que os cursos especializados em Educação Especial deveriam capacitar profissionais para atuar em escolas comuns, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre as competências previstas, incluía-se o domínio de recursos como Braille e Libras, conforme regulamentações específicas (BRASIL, 2005).

Toledo e Vitaliano (2012) já antecipavam, em seus estudos, a necessidade de que os cursos de formação docente incluíssem, obrigatoriamente, conteúdos voltados a práticas pedagógicas inclusivas e estratégias para ampliar o acesso das pessoas com deficiência à educação comum. Esse posicionamento, que na época ainda era marcado por resistência, dialoga com diretrizes posteriormente consolidadas em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015.

As transformações normativas apontam avanços e contradições, cuja efetividade está condicionada à adoção de estratégias pedagógicas capazes de materializar princípios inclusivos em práticas cotidianas, uma vez que, como afirma Mantoan e Lanuti (2022), a legislação por si só não garante a inclusão, sendo necessário que os princípios se convertam em ações concretas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a concepção de “prática” estabelecida na Resolução CNE/CP nº 4/2024 tem sido objeto de debate por entidades como a ANFOPE, que, em documentos públicos, argumenta que o texto normativo associa o conceito de prática predominantemente ao estágio supervisionado ou a atividades pontuais. Esse entendimento difere da formulação expressa em normativas anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual definiu a prática como dimensão articuladora dos currículos, presente desde o início da formação e não restrita aos momentos finais do curso.

Para a ANFOPE (2024), essa redução enfraquece o caráter formativo da prática e compromete a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com os desafios sociais da educação, especialmente no que se refere à inclusão. A entidade defende que a prática pedagógica deve ser compreendida como espaço de reflexão contínua, permeado por vivências, problematizações e construção de saberes em contextos escolares reais, mas também como espaço teórico de elaboração crítica. Desse modo, as tensões em torno dessa concepção de prática manifestam disputas sobre o próprio sentido da formação docente, com implicações diretas na qualidade e na intencionalidade dos processos formativos.

Considerando a cronologia das publicações sobre o tema, a pesquisa de Santos e Fonseca (2013), realizada com docentes e licenciandos do curso de Educação Física, apontou que, na

época, a preocupação com a educação inclusiva se mostrava incipiente nos cursos de formação. As autoras relataram:

O que descobrimos é preocupante: na fala dos entrevistados docentes e discentes, predomina uma ausência de preocupação com o tema, seja em seu sentido omnilético, como o defendemos, ou mesmo em seu sentido específico (voltado somente para certos grupos de excluídos). Se a educação é um dos caminhos pelos quais se pode transformar o mundo, mas se nela não se discute (nem se dá vida [sentido e concretude] ao que se vive), ao se formar futuros professores, um assunto central como o das exclusões que permeiam tal mundo, como podemos crer no potencial transformador da educação? (SANTOS e FONSECA, 2013, p. 143).

Mendes, Souza-Neto e Septimio (2016), em pesquisa realizada em colaboração entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), analisaram o “não saber” como retórica recorrente nos discursos docentes sobre a educação inclusiva. Os resultados indicaram que os professores “[...] desconhecem as necessidades dos estudantes com deficiência, as práticas necessárias para que estes aprendam, permaneçam na escola e tenham êxito nas atividades. [...]” (p. 96).

Em alinhamento com essa perspectiva, Rodrigues (2012) também defende a formação docente baseada em princípios para a inclusão, na qual, em cada disciplina, fossem abordados conteúdos que conduzissem a uma atuação inclusiva. Essa abordagem sistêmica, segundo Rodrigues (2012), garantiria que os futuros professores estivessem melhor preparados para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas especificidades. Mas essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso podemos falar de informação, mas não de formação. (RODRIGUES, 2012, p. 27).

Toledo e Vitaliano (2012) também consideram necessária a inserção de disciplinas curriculares obrigatórias nos cursos de formação de professores, incluindo o conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas e técnicas que facilitem o acesso das pessoas com deficiência à educação comum.

Conforme destaca Cortella (2017), formar-se como professor não se limita à apropriação de conteúdos científicos ou metodológicos; implica, sobretudo, assumir um compromisso ético com a construção de uma escola democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Essa constatação reforçou a necessidade de repensar as políticas de formação inicial e continuada de professores, priorizando currículos que integrassem saberes teóricos e práticos capazes de promover uma educação transformadora, democrática e efetivamente inclusiva. Conforme destacou Souza (2020), práticas pedagógicas voltadas à inclusão só se mostraram possíveis quando sustentadas por apoio institucional e pelo incentivo à colaboração docente, criando espaços de reflexão crítica sobre os desafios enfrentados na realidade escolar.

Para que as escolas estejam preparadas para atender à diversidade, Mantoan (2015, p. 52) afirma que “são necessárias mudanças na organização curricular. Isso é especialmente importante no atendimento de alunos do público-alvo da educação especial”, sendo imprescindível a formação inicial e continuada dos professores, a fim de que estejam capacitados a lidar com a diversidade em sala de aula e a promover uma educação inclusiva de qualidade.

Silva e Gomes (2022) examinaram os planos de ensino do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, com o objetivo de avaliar a integração de conceitos inclusivos na formação inicial de professores. Os resultados indicaram que a primeira estrutura curricular do curso, datada de 2012, incluía apenas duas disciplinas que abordavam diretamente a inclusão na formação dos futuros educadores. Com a revisão curricular realizada em 2017, o curso passou a incorporar novos componentes voltados à inclusão escolar de forma mais abrangente e eficaz. Esse avanço expressou um esforço contínuo para adaptar e aprimorar a formação docente diante das demandas da educação inclusiva.

As modificações que cercam as matrizes curriculares são extremamente importantes para serem aprimoradas com base nas novas descobertas científicas e nas necessidades que possam surgir adentro do ambiente escolar. Espera-se que os professores cheguem ao mercado de trabalho com uma noção básica do que possa vivenciar nesses ambientes, e metodologias de inclusão de grupos minoritários que se sintam excluídos do processo educacional. (SILVA e GOMES, 2022, p. 6).

A inserção da educação inclusiva nas estruturas curriculares das licenciaturas demonstra avanços normativos, mas também revela limitações na efetivação curricular, ainda marcada pela concentração em disciplinas específicas. Esse contexto aponta para a necessidade de integração transversal e contínua de conteúdos inclusivos, articulando teoria, prática e políticas públicas na formação inicial docente.

3.1.2 Relação entre Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores para a Educação Inclusiva

A preparação de professores para desenvolver estratégias inclusivas segue como desafio central para as Instituições de Ensino Superior (IES), constituindo não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade. Conforme destacado por Aranha (2000), a efetividade desse processo requer investimentos consistentes na capacitação docente, sustentados por suporte técnico, didático e pedagógico, de modo que “só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer” (p. 8).

A visão de formação docente que integra teoria e prática reforça a necessidade de uma formação que não se limite à transmissão de conteúdos teóricos, mas que integre experiências práticas significativas, permitindo que o docente construa saberes a partir da vivência, da reflexão crítica e da interação com diferentes realidades escolares.

Nesse contexto, a universidade constitui um espaço essencial para uma formação que vá além do aspecto técnico, integrando dimensões éticas e políticas na preparação dos futuros professores. Para Nóvoa (2009), “a formação inicial deve ser entendida como um processo contínuo e articulado, que conecta o aprendizado acadêmico à experiência prática no ambiente escolar”.

Gatti (p. 28, 2020) observa que a formação de professores para a educação básica no Brasil é marcada por uma estrutura “fragmentada e dispersa entre as áreas disciplinares”, o que dificulta a efetivação da relação entre teoria e prática “no currículo e no cotidiano das diferentes licenciaturas”. Além disso, o autor argumenta que “nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase no desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula”.

Entre as iniciativas destinadas a promover a relação entre teoria e prática, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Governo Federal, que concede bolsas a estudantes de licenciatura para realização de estágios em escolas públicas. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino e incentivar a carreira docente nas áreas com maior carência de professores qualificados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024).

Conforme Zuliani e Legendre (2016), programas como o PIBID possibilitam que futuros professores realizem práticas de ensino fundamentadas em atividades planejadas, avaliem seus resultados e os reorganizem continuamente. Essa dinâmica oferece aos licenciandos experiências que os aproximam do contexto escolar real, estimulando reflexões

críticas e o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e promover a inclusão.

Outra iniciativa voltada ao fortalecimento da conexão entre teoria e prática é o Programa de Residência Pedagógica, atualmente coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui antecedentes em experiências de residência docente implementadas por universidades e redes de ensino antes de sua institucionalização nacional.

Essas iniciativas buscam aproximar os licenciandos do cotidiano escolar e articular teoria e prática desde os anos iniciais da formação. A versão atual, fomentada pela CAPES por meio de editais públicos, consolida-se como política nacional voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da formação inicial como política de Estado (BRASIL, 2020).

Estudos como o de Fontoura (2017) denotam os efeitos positivos do Programa de Residência Pedagógica, destacando aspectos como o desenvolvimento de aprendizagens, a relação professor-aluno, as concepções de currículo, a significação do que constitui conhecimento e a importância de planejar a prática docente e refletir sobre seus desdobramentos.

No contexto da prática acadêmica, os estágios supervisionados também representam oportunidades para que o futuro professor vivencie demandas da vida profissional, fornecendo referências essenciais que conectam os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade às exigências reais da prática pedagógica. Como apontam Tardif (2017) e Ribeiro (2021), a integração entre teoria e prática proporcionada pelo estágio é fundamental para formar professores aptos a lidar com a diversidade e promover a inclusão.

Não se pode desconsiderar a importância que as disciplinas e os estágios dos cursos de licenciatura têm para formar um futuro profissional. Os estágios buscam prover os alunos/professores de experiências que possam lhes servir como bússola (MARQUES, 2011, p. 166).

No entanto, Tardif (2017, p.12) ressalta o distanciamento frequentemente observado entre teoria e prática, denominando-o “choque dos primeiros anos de ensino”. Esse fenômeno mostra os limites dos saberes pedagógicos quando confrontados com a realidade escolar e reforça a necessidade de estratégias para reduzir essa escassez. Nesse sentido, programas como o PIBID, a Residência Pedagógica e os estágios supervisionados destacam-se por aproximar os licenciandos da realidade escolar inclusiva.

3.1.3 Formação Docente, Avaliação Inclusiva e Colaboração Interdisciplinar na Educação Inclusiva

Para compreender como a formação docente pode ser aprimorada a fim de promover práticas educacionais inclusivas, sobretudo no que tange à capacitação de professores para atuar de forma colaborativa e interdisciplinar, atendendo à diversidade dos estudantes, torna-se imprescindível ressaltar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e profissionais, assim como identificar lacunas e propor estratégias que integrem teoria e prática tanto na formação inicial quanto na continuada.

A cooperação entre profissionais de distintas áreas e especialidades, como professores da educação comum e de educação especial, psicólogos escolares, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, visam integrar diferentes esferas do saber por meio de uma abordagem educacional que favoreça a comunicação, a troca de saberes e a construção conjunta de soluções para as necessidades dos estudantes.

A LDB (Brasil, 1996) menciona a interdisciplinaridade e a intersetorialidade ao estabelecer que, para que as escolas recebam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em turmas comuns, é imprescindível a adoção de abordagens pedagógicas e de apoio que envolvam a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, de modo a atender às diversas necessidades desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) também define orientações para a efetivação da educação inclusiva e enfatiza a relevância da cooperação entre profissionais diversos com o objetivo de assegurar atendimento educacional adequado aos alunos com deficiência.

Essas propostas trazem o desafio de materializar, nas práticas educacionais cotidianas, a colaboração em equipe, sendo “necessário, na educação inclusiva, um rompimento com o tecnicismo desimplicado em favor de um fazer reflexivo aliado à concepção transversal da educação especial e à manutenção da articulação intersetorial” (NACINOVIC e RODRIGUES, 2020, p. 101).

Para Nacinovic e Rodrigues (2020), a interdisciplinaridade não deve restringir-se à simples comunicação entre os profissionais envolvidos, limitada à troca de informações, encaminhamentos ou atendimento de demandas de outros serviços. O essencial é estabelecer um diálogo em que as vozes sejam ouvidas, as preocupações compartilhadas, os desafios reconhecidos e os caminhos percorridos coletivamente. Essa prática tem como objetivo aproximar os indivíduos e oferecer apoio às suas singularidades, sobretudo no contexto escolar.

Além da interdisciplinaridade e da intersetorialidade, destaca-se a avaliação inclusiva, abordagem voltada às particularidades dos indivíduos no contexto escolar. Trata-se de um método que analisa o desempenho dos estudantes considerando suas necessidades específicas, que podem envolver deficiências, requisitos especiais, aptidões ou diferentes modos de aprendizagem. Seu propósito é assegurar que cada aluno tenha a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades da forma mais adequada, independentemente de suas características pessoais.

Mantoan (2015) enfatiza que a avaliação deve alinhar-se às inovações preconizadas pela inclusão. O foco, nesse contexto, está no acompanhamento do desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes na resolução de problemas, com base no uso de conteúdos acadêmicos e outros recursos necessários, considerando ainda seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão investigativa da avaliação escolar é indispensável quando se ensina na perspectiva da educação inclusiva. Para ser coerente com os princípios inclusivos, o professor avaliará o desempenho dos alunos diante de situações-problema, em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas obter boas notas e ser promovido (MANTOAN, 2015, p. 75).

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com NEE currículos, métodos de ensino e de avaliação, técnicas, recursos educacionais e organização pedagógica específica para atender às suas necessidades.

Segundo Hoffmann (2014), há consenso sobre a importância de reavaliar e modernizar os métodos tradicionais de avaliação, frequentemente normativos, padronizados e voltados à classificação, propondo sua substituição por abordagens orientadas por uma perspectiva política e social.

Nesse contexto, reconhecer a avaliação inclusiva como prática essencial para atender às particularidades dos estudantes implica destacar, igualmente, a importância de uma abordagem educacional que considere a diversidade em sua totalidade, conforme preconizado em documentos como a Declaração de Salamanca (1994).

Oliveira (2020) defende que a inclusão nas práticas de ensino se amplia quando se adotam múltiplas abordagens para apresentar ou avaliar o conteúdo aprendido. Quanto maior a variedade de métodos e solicitações incorporados, maior a abertura para incluir diferentes perspectivas no processo educacional. Conforme o autor, “quanto mais formas diferentes forem consideradas para apresentar o conteúdo, ou solicitar o conteúdo aprendido, maior será a perspectiva inclusiva dessas práticas de ensino” (OLIVEIRA, 2020, p. 19).

A constituição de uma equipe multidisciplinar e o uso de metodologias, como a avaliação diferenciada, que considerem as particularidades dos sujeitos, relacionam-se diretamente ao respeito à diversidade como princípio central do processo educativo, articulando a colaboração interdisciplinar à construção de uma cultura escolar inclusiva.

3.2 ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A efetivação da inclusão educacional requer transformações estruturais e metodológicas na formação inicial de professores, reconhecendo que a atuação qualificada desses profissionais é essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas. Como ressalta Mittler (2023), a inclusão vai além da presença física de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) em escolas comuns, implicando mudanças significativas na cultura e na organização escolar.

Pesquisas indicam que a personalização do ensino, quando desvinculada de uma abordagem crítica e contextualizada, tende a reforçar visões individualizantes da deficiência (OLIVEIRA e PRIETO, 2018). Nesse sentido, é essencial promover ambientes educacionais que integrem todos os estudantes, adotando estratégias colaborativas, flexíveis e dialógicas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015; 2024).

Aderaldo e Oliveira (2020) indicam que o trabalho com grupos heterogêneos, a oferta de instruções diferenciadas e a possibilidade de escolha de temas pelos estudantes configuram estratégias que favorecem a inclusão. Lessa (2020) destaca, ainda, que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais constitui aspecto relevante para uma atuação docente inclusiva.

Nos cursos de licenciatura, torna-se imprescindível integrar as dimensões técnicas e teóricas da formação, superando a visão meramente instrumental da inclusão. O reconhecimento das múltiplas vozes no processo educativo, conforme defendem Bakhtin (2011) e Ainscow et al. (2012), configura-se como alicerce fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Sob essa ótica, a tecnologia assistiva (TA) pode ser compreendida como elemento integrante de um projeto político-pedagógico orientado à promoção da equidade e à ampliação da participação de todos os estudantes. Mais do que um simples conjunto de ferramentas, a TA precisa estar integrada a uma prática pedagógica atenta e sensível à diversidade, em um uso que requer formação crítica e disposição para enfrentar desigualdades estruturais (CAMARGO, 2022).

Galvão Filho (2004) investigou o uso de ambientes computacionais e telemáticos com estudantes com paralisia cerebral, demonstrando que projetos pedagógicos bem estruturados,

quando articulados à TA, favorecem a autonomia, a autoria e a participação. Tais resultados reforçam a necessidade de uma formação docente consistente e específica para o uso qualificado da TA.

Sob uma perspectiva dialógica, entende-se que as mediações tecnológicas são igualmente atravessadas por múltiplas vozes e interações. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 342), “a interação de vozes diversas é a condição fundamental para o surgimento de uma experiência dialógica [...]”, visão reforçada por Galvão Filho (2004), ao sugerir que, quando articuladas a projetos pedagógicos centrados nos estudantes, as tecnologias ampliam significativamente os espaços de construção de sentidos.

Campos e Mello (2015) propõem uma abordagem da TA estruturada em três dimensões: *i)* o atendimento às necessidades dos sujeitos; *ii)* a inserção no processo de ensino-aprendizagem; *iii)* a atuação das equipes técnico-pedagógicas. Essa sistematização indica a importância da articulação intersetorial e da formação docente continuada, de modo a assegurar práticas inclusivas efetivas. Oliveira (2020) ressalta que a TA, ao promover acessibilidade e flexibilização, beneficia todos os estudantes, e não somente aqueles com deficiência. Nessa mesma direção, Ainscow et al. (2012, p. 22) enfatizam que “a personalização dos materiais pedagógicos é crucial para garantir a inclusão e a equidade educacional”.

Dessa forma, a inclusão no ato de ensinar demanda uma formação docente que ultrapasse a dimensão estritamente técnica, integrando uma compreensão ética, dialógica e contextualizada da diversidade. O reconhecimento de que a singularidade de cada estudante mobiliza o coletivo e influencia a prática pedagógica contribui para a consolidação de uma escola democrática e inclusiva, comprometida com a escuta ativa, a participação ampla e a redução das desigualdades estruturais. Reconhecer os posicionamentos políticos e teóricos que atravessam o debate sobre inclusão exige compreender que a produção científica e as políticas educacionais são atravessadas por interesses, valores e projetos de sociedade. Esses elementos se concretizam nas escolhas curriculares, na organização das instituições escolares e nas concepções que orientam a formação docente.

À luz da perspectiva bakhtiniana, tais posicionamentos indicam a natureza dialógica do campo, no qual múltiplas vozes se confrontam, negociam sentidos e produzem significados para a inclusão, reafirmando que a efetivação de uma educação democrática requer o enfrentamento crítico dessas disputas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

As abordagens metodológicas da pesquisa no ambiente social orientam a condução da investigação e permitem um entendimento aprofundado dos fenômenos ao valorizar os contextos naturais em que ocorrem (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

Este estudo adotou um delineamento qualitativo, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentado na triangulação de diferentes fontes de dados. A metodologia foi organizada de modo a articular a *corpora* de forma complementar: os trabalhos publicados no GT 15 da ANPEd, os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas da UFTM e os questionários aplicados aos licenciandos.

Essa estratégia metodológica possibilitou compreender a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente a partir de múltiplas perspectivas, combinando análise documental, levantamento empírico e referência à produção científica da área. A descrição a seguir apresenta os critérios de seleção, os procedimentos de coleta e análise e os instrumentos adotados, de forma a assegurar clareza e consistência ao percurso investigativo.

Quadro 3 - Síntese dos procedimentos metodológicos

<i>Corpus</i>	Período considerado	Técnica de coleta	Finalidade
Trabalhos do GT 15 da ANPEd	2017–2023	Levantamento em anais digitais da associação	Identificar debates acadêmicos recentes sobre inclusão e formação docente
Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da UFTM	Vigentes em 2023	Análise documental	Mapear diretrizes institucionais e concepções curriculares relacionadas à inclusão
Questionários aplicados a licenciandos da UFTM	2º semestre de 2023	Aplicação digital via Google Forms	Conhecer concepções e experiências formativas de estudantes sobre inclusão educacional

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu em virtude de sua adequação à captação de aspectos da realidade social que não podem ser quantificados, com foco na significação e interpretação das interações e dinâmicas presentes nos contextos estudados. Essa metodologia permite conhecer posicionamentos discursivos, desafios e experiências relacionadas à formação inicial de professores voltada à educação inclusiva, conforme delineado no estudo.

Para tanto, o método fundamenta-se na valorização das relações entre os sujeitos envolvidos e o contexto que os cerca, sendo consideradas suas interações e as implicações no processo educativo. Segundo Oliveira (2020), pesquisar qualitativamente implica descrever e interpretar os fenômenos dentro de uma perspectiva complexa, holística e sistêmica,

reconhecendo que essa postura investigativa não busca alcançar uma verdade absoluta, mas compreender as múltiplas dimensões dos fenômenos analisados.

Conforme Bogdan e Biklen (2013), a abordagem qualitativa foca no universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando uma análise aprofundada das relações, processos e fenômenos que transcendem a mera operacionalização de variáveis, promovendo um diálogo reflexivo entre a realidade empírica e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Pode-se considerar que esta é uma modalidade de pesquisa sem definição fixa, mas que, a partir de sua utilização não homogênea, presente na diversidade de autores, pode contar com variadas formas de descrição (ESTEBAN, 2010). Contudo, ao sintetizar contribuições teóricas, Esteban (2010) destaca que a pesquisa qualitativa pode ser identificada por seu objetivo central, que visa à construção conceitual e ao desenvolvimento teórico, aspectos que a tornam uma abordagem apropriada para investigações que buscam compreender fenômenos complexos no espaço educacional. Entende-se que

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

No contexto desta pesquisa, a adoção deste método possibilitou a análise interpretativa dos discursos presentes nos trabalhos do GT 15 da ANPED, nos Projetos Pedagógicos de Curso e nos questionários aplicados aos licenciandos, favorecendo a identificação de padrões e significados que emergiram das diferentes esferas discursivas e de seus contextos de produção.

A formulação dos objetivos dessa pesquisa esteve diretamente vinculada ao problema e às perguntas de pesquisa. A questão central, “de que modo os discursos acadêmicos, institucionais e estudantis produzem e disputam sentidos sobre a inclusão na formação inicial docente, e como essas diferentes vozes revelam tensões, avanços e desafios na constituição das concepções de inclusão?”, orientou o delineamento do objetivo geral, que consistiu em analisar a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente, considerando a articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis.

A partir dessa questão, foram formuladas perguntas auxiliares que sustentam os objetivos específicos e organizam o campo de análise. Entre elas, incluem-se: *i)* quais discursos e vozes sociais se manifestam nas três esferas examinadas (produções acadêmicas do GT 15 da ANPED, Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFTM e enunciados dos licenciandos); *ii)* como esses diferentes contextos formativos tratam a educação inclusiva; *iii)* de que modo as

concepções de inclusão são constituídas a partir de políticas educacionais, orientações institucionais e experiências dos estudantes; *iv*) que aproximações e distanciamentos aparecem entre os marcos legais e as práticas descritas; *v*) que aspectos se apresentam como tensões recorrentes na formação inicial docente. Essas questões organizam a relação entre o problema de pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico, orientando a análise das dimensões teórica, institucional e formativa trabalhadas ao longo da investigação.

Os procedimentos metodológicos aqui adotados também foram direcionados para a pesquisa de campo, considerada adequada para a investigação proposta porque, segundo Fonseca (2002, p. 37), essa modalidade “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.” Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais profunda dos fenômenos observados no contexto da inclusão educacional e mostrou os enunciados produzidos pelos licenciandos da UFTM sobre a temática investigada.

Com base nos aspectos delineados na justificativa e nos objetivos deste estudo, a área empírica da pesquisa foi a UFTM, campus Uberaba/MG. A escolha desse espaço justifica-se pela relação institucional, uma vez que a pesquisa foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFTM, o que promove familiaridade com a dinâmica acadêmica e as práticas pedagógicas do local. A seleção da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) como espaço empírico desta pesquisa se fundamenta em razões teóricas, metodológicas e práticas.

Como instituição pública federal situada no interior de Minas Gerais, a UFTM oferece uma diversidade de cursos de licenciatura e apresenta, em seus documentos institucionais, o compromisso formal com os princípios da inclusão educacional.

A participação da pesquisadora na comunidade acadêmica da UFTM possibilitou o acesso direto aos licenciandos e aos materiais institucionais, em consonância com Bogdan e Biklen (2013), que destacam a relevância da inserção do pesquisador no contexto investigado para a construção de significados. Nesse sentido, a escolha da UFTM permitiu examinar de forma situada os discursos formativos sobre inclusão escolar na formação inicial docente, considerando as particularidades sociopolíticas que caracterizam essa realidade universitária.

4.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Para aprofundar teoricamente o objeto de estudo, que aborda os posicionamentos discursivos da inclusão educacional no ensino superior, especificamente no contexto da formação inicial de licenciandos, foi necessário, inicialmente, realizar uma análise documental de literatura. Esse procedimento teve o objetivo de auxiliar na interpretação das discussões realizadas no cenário acadêmico nas últimas décadas, sobre a inclusão educacional e a formação docente, elementos centrais para a análise crítica das práticas pedagógicas inclusivas.

Foram realizadas análises com base em dados oficiais, institucionais e governamentais, com o objetivo de compreender os marcos legais e as ações afirmativas que estruturam o percurso normativo da inclusão de estudantes PAEE na educação comum. Buscou-se identificar fundamentações teóricas nos ambientes da Educação Especial/Inclusiva e da Formação de Professores, a fim de integrar essas perspectivas, fornecendo um embasamento teórico para a pesquisa e possibilitando entendimento da realidade empírica à luz dos referenciais teóricos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a organização e a interpretação cuidadosa do corpus são fundamentais para a compreensão dos fenômenos investigados em pesquisas de natureza qualitativa. Para os autores, o tratamento sistemático do material empírico constitui condição indispensável para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados produzidos no processo investigativo.

À luz desse princípio metodológico, a *corpora* da presente pesquisa foi constituída de modo a contemplar diferentes esferas discursivas que atravessam a formação inicial docente. Foram considerados, inicialmente, os trabalhos publicados no GT 15 da ANPED, entendidos como produções acadêmicas que expressam debates, disputas teóricas e posicionamentos epistemológicos no campo da Educação Especial.

Integram, ainda, a *corpora* os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, documentos institucionais que materializam orientações oficiais acerca da formação docente e das políticas de inclusão educacional. Esses documentos possibilitam analisar a forma como a inclusão é concebida e normatizada no âmbito institucional.

Por fim, compõem também a *corpora* os questionários aplicados aos licenciandos da UFTM, cujas respostas permitem acessar enunciados individuais e coletivos produzidos a partir das experiências formativas vivenciadas no contexto acadêmico. Esses dados possibilitam

compreender como os estudantes se posicionam diante dos discursos institucionais e acadêmicos que permeiam sua formação para a atuação em contextos inclusivos.

Os documentos que compõem a *corpora* da pesquisa foram selecionados por abranger as perspectivas acadêmica, institucional e individual na temática da inclusão educacional. Essa seleção teve o objetivo de oferecer uma visão materializada sobre como o tema da educação inclusiva se manifesta em debates acadêmicos, fortalecendo a discussão sobre as políticas e práticas de inclusão. A integração dos materiais, então, foi proposta com o objetivo de ampliar a significação do contexto em que essas práticas se desenvolvem, em alinhamento com o propósito geral da pesquisa de analisar os enunciados produzidos pelos licenciandos da UFTM sobre a educação inclusiva.

Os documentos foram selecionados de modo a cumprir os objetivos específicos da reflexão crítica sobre a formação inicial docente e as implicações das políticas públicas na prática educativa, elementos indispensáveis para compreender os desafios e potencialidades na formação de professores para uma educação inclusiva eficaz, os quais motivaram esta pesquisa.

A incorporação dos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd, por sua vez, se justifica pela necessidade de articular produções acadêmicas reconhecidas nacionalmente ao estudo das concepções de inclusão na formação inicial docente.

A relevância dessa escolha reside, sobretudo, no fato de que os textos aprovados e publicados nos anais da ANPEd passam por processo seletivo criterioso, envolvendo avaliação por pares, e são apresentados em um evento que reúne pesquisadores, o que corrobora sua qualidade científica e alinhamento temático, sinalizando tendências, avanços e carências nas práticas inclusivas. Do ponto de vista metodológico, recorrer a estes trabalhos garante a inclusão de pesquisas recentes que abordam diretamente a formação de professores e a educação inclusiva.

Prioriza-se, assim, um *corpus* de considerável densidade acadêmica e visibilidade nacional, o que não apenas fortalece a legitimidade da pesquisa, mas também amplia sua capacidade interpretativa, permitindo identificar tendências emergentes, faltas persistentes e disputas conceituais que caracterizam o campo da educação inclusiva no Brasil.

A inclusão da análise dos trabalhos na pesquisa visou à identificação e ilustração de discursos acadêmicos que fundamentam e influenciam diretamente a formação inicial docente, trazendo contribuições interdisciplinares para compreender os desafios e potencialidades da inclusão educacional discutidos recentemente em ambiente acadêmico.

No tocante à análise dos PPCs das licenciaturas oferecidas pela UFTM, o objetivo foi verificar como a perspectiva da inclusão educacional é incorporada à formação docente. Para tanto, foram analisados os PPCs de oito cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Matemática e Química, na busca por referências e abordagens relacionadas à educação inclusiva na formação dos licenciados. A análise se pautou na identificação de reflexões sobre o papel legal da Universidade, com destaque para os fundamentos legais e normativos relacionados à educação inclusiva, como a LBI, a obrigatoriedade do ensino de Libras e normas de acessibilidade.

Quanto aos questionários aplicados aos licenciandos da UFTM, estes objetivaram captar os entendimentos, experiências e desafios enfrentados pelos participantes, oferecendo uma perspectiva subjetiva e prática para compreender como os futuros professores interpretam e respondem às demandas da educação inclusiva.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), o uso de questionários em pesquisas qualitativas é válido, especialmente quando se objetiva compreender significados atribuídos pelos participantes, por meio de questões abertas que estimulam respostas discursivas. Portanto, a terminologia “questionário” é apropriada nesta investigação, pois se trata de um instrumento estruturado que visa captar posicionamentos discursivos, experiências e discursos dos licenciandos sobre a inclusão escolar.

Essa etapa se estendeu entre agosto de 2023 e fevereiro de 2024 e contou com participantes matriculados nas 08 (oito) licenciaturas do *campus* Uberaba da UFTM, sendo elas: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras - Português e Espanhol, Letras - Português e Inglês, Matemática e Química. De acordo com Esteban (2010), a utilização de questionários representa a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato de análise. Em sua aplicação, propôs-se analisar as abordagens teóricas e práticas à educação inclusiva, bem como conhecer os posicionamentos discursivos dos participantes sobre o tema. Pretendeu-se ainda detectar melhorias a serem implantadas na formação quanto à educação inclusiva, na perspectiva dos discentes das licenciaturas.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa seguiu as quatro fases fundamentais do processo de investigação qualitativa descritas por Esteban (2010, p. 143) com base no quadro apresentado por Rodriguez

Gomez et al. (1996, p. 63): *i)* fase preparatória; *ii)* fase de trabalho de campo; *iii)* fase analítica; *iv)* fase informativa.

A utilização dessas fases buscou dinamizar o estudo, promover a interação entre os objetivos geral e específicos da pesquisa e assegurar o alinhamento metodológico para seu alcance. Nesse tópico serão apresentadas as atividades relacionadas à fase preparatória e à fase de trabalho de campo.

A fase preparatória da pesquisa consistiu no planejamento detalhado, incluindo a formulação do problema, o levantamento das questões de pesquisa, a revisão documental e bibliográfica, as escolhas teóricas, a seleção do cenário e das estratégias de investigação, além da definição dos problemas e das questões de pesquisa.

Por envolver prática empírica com seres humanos, realizou-se a submissão da proposta ao Comitê de Ética da UFTM, aprovada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 69970423.3.0000.5154, com parecer emitido em 02 de junho de 2023. As buscas no contexto de pesquisa foram iniciadas após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM.

Após a revisão das fontes teóricas e documentais, iniciou-se a etapa de coleta de dados no contexto empírico da pesquisa, com o objetivo de reunir informações que contribuíssem para a elucidação da questão investigativa proposta: “de que modo os discursos acadêmicos, institucionais e estudantis produzem e disputam sentidos sobre a inclusão na formação inicial docente, e como essas diferentes vozes revelam tensões, avanços e desafios na constituição das concepções de inclusão?”

Essa análise considerou tanto as orientações institucionais quanto as produções acadêmicas e as experiências formativas relatadas pelos licenciandos, possibilitando uma leitura integrada das diferentes esferas discursivas. Para desdobramentos futuros, porém, prevê-se a possibilidade de ampliar o *corpus*, incorporando dados de outros grupos de trabalho da ANPEd, como o GT 08 (Formação de Professores) e o GT 11 (Política da Educação Superior).

Na fase de trabalho de campo, foram realizadas as negociações para o acesso à instituição acadêmica, divulgação da pesquisa, definição do papel do(a) pesquisador(a), abordagem ética e aplicação dos questionários. Nesse sentido, as garantias do anonimato, consentimento informado e respeito às contribuições dos participantes foram rigorosamente observadas, em consonância com a responsabilidade diante do outro que está implicada na prática eticamente orientada (CORTELLA, 2017).

A análise dos trabalhos publicados no GT 15 da ANPED foi integrada à pesquisa com o propósito de favorecer maior aproximação e diálogo com a temática da formação de professores para a educação inclusiva, considerando a relevância acadêmica da entidade no cenário científico brasileiro. Desde a sua criação, em 16 de março de 1978, a ANPED consolidou-se como um dos principais espaços de debate e socialização da produção científica em Educação, reunindo pesquisadores de diferentes regiões do país e promovendo a circulação de estudos atualizados que contribuem para o avanço da área.

No âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o Grupo de Trabalho 15, dedicado à Educação Especial, configura-se como um espaço especializado de produção e circulação de pesquisas diretamente relacionadas à inclusão escolar, às políticas educacionais e à formação docente. Trata-se de um locus privilegiado para a análise de discursos acadêmicos que problematizam a constituição da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro.

Com base em levantamento realizado no site oficial da Associação, foram selecionadas as edições 38^a, 39^a, 40^a e 41^a da Reunião Nacional da ANPED, correspondentes, respectivamente, aos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023. Essas edições estavam disponíveis para consulta durante o período de desenvolvimento da pesquisa, compreendido entre março e agosto de 2025. A busca concentrou-se no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial, utilizando-se os descritores “formação”, “docente” e “professor” nos campos de pesquisa por título e por assunto.

Esse procedimento metodológico possibilitou a identificação de produções diretamente vinculadas à temática da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, resultando na seleção de um conjunto de dezoito artigos. Da 38^a Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal do Maranhão, em São Luís, entre 1º e 5 de outubro de 2017, cujo tema foi “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, foram selecionados quatro artigos.

Da 39^a Reunião Nacional da ANPED, ocorrida na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, entre 20 e 24 de outubro de 2019, sob o tema “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”, foram selecionados dois artigos. Já da 40^a Reunião Nacional da ANPED, realizada em modalidade virtual em 20 de outubro de 2021, cujo tema foi “Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo”, foram selecionados quatro artigos.

Por fim, da 41ª Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, entre 22 e 27 de outubro de 2023, com o tema “Bases para amar-zonizar e reconstruir o país”, foram selecionados oito artigos, completando o conjunto de produções que compõem o corpus analítico desta pesquisa.

Para assegurar a coerência argumentativa da análise dialógica e respeitar os princípios éticos da pesquisa acadêmica, com ênfase na preservação da autoria e na integridade dos discursos, foi adotado um sistema de codificação dos trabalhos. Cada produção foi identificada pela letra “T” (de “Trabalho”), seguida de um número sequencial e do ano de apresentação na respectiva Reunião Nacional (ex.: T01_2017). Essa codificação será utilizada, também, ao longo do capítulo, para referenciar os excertos discursivos mobilizados na análise.

A seguir, apresenta-se um quadro que sistematiza os dados obtidos, organizando os títulos dos trabalhos por edição da reunião e identificando sua respectiva codificação para esta pesquisa:

Quadro 4 - Trabalhos do GT 15 da ANPED analisados na pesquisa, organizados por edição da reunião, título do trabalho e codificação atribuída

Reunião / Ano	Título do Trabalho	Codificação
38ª Reunião (2017)	A Formação de Professores para Inclusão Escolar: Os Dizeres de Professoras e Licenciandos	T01_2017
	A Libras como Disciplina na Educação Básica: Uma Pesquisa com Professores da Rede Estadual de Caxias – MA	T02_2017
	Os Conceitos de Educação Especial e Perspectiva Educacional Inclusiva Forjados durante a Formação Inicial nos Cursos de Licenciatura	T03_2017
	Uma Escalada pelo Terreno da Pesquisa Narrativa em Busca da (Re)Constituição Docente Frente a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	T04_2017
39ª Reunião (2019)	A Configuração do Trabalho Docente no Processo de Inclusão Escolar: Colaboração entre o/a Professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as Professores/as da Sala de Aula Comum	T01_2019
	Educação Especial, Formação do Professor e a Prática de Ensino: Sentidos no Estágio Supervisionado da Licenciatura	T02_2019
40ª Reunião (2021)	A Formação de Educadores como Espaço de Reflexão sobre as Concepções que Fundamentam o Trabalho com Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nas Escolas Comuns	T01_2021
	Educação Especial, Discurso Médico e Vida Ordinária na Escola: Conhecimento e Mal-Estar Docente	T02_2021
	Formação do Professor de Educação Especial no Brasil	T03_2021
	Formação Inicial de Professores e o Trabalho Docente com Aluno com Deficiência no Ensino Comum	T04_2021
41ª Reunião (2023)	Formação de Professores em Educação Especial: O que nos Dizem as Pesquisas do GT 15 da ANPED?	T01_2023
	Formação de Professores para Educação Especial Brasileira: Indicações a Partir de uma Revisão da Literatura	T02_2023
	Formação Docente sob o Olhar dos Formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue: Libras/Português No IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia	T03_2023
	Identidade de Professores do Atendimento Educacional Especializado: Constituinte das Múltiplas Faces do Eu	T04_2023
	Maternidade Atípica - Formação e Pandemia: Narrativa de Uma Mãe Estudante	T05_2023

	Perejivanie na Prática Educativa de Professores da Educação Infantil: O Conceito de Vivência - de Vigotski - Numa Perspectiva Inclusiva	T06_2023
	Pessoa com Deficiência a Tornar-Se Professor: Narrativas sobre a Formação Docente	T07_2023
	Significações sobre Educação Especial por Professoras do Atendimento Educacional Especializado Evidenciadas em um Percorso de Formação Continuada	T08_2023

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao redigirem seus trabalhos, os autores observam as condições de produção, em especial as orientações obrigatórias que regulam a primeira interação entre autor e avaliador do resumo. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2016), desde os estágios iniciais da produção discursiva, o papel do outro, representado aqui pela comissão avaliadora, constitui elemento central para a formulação do enunciado, que passa a ser organizado de acordo com as normas definidas para sua aprovação e apresentação.

As análises dos trabalhos foram organizadas em três categorias analíticas. A primeira refere-se à formação docente e aos processos formativos, contemplando discussões sobre as condições de preparação dos professores para a inclusão. A segunda abrange a educação inclusiva, a diversidade e o Atendimento Educacional Especializado, focalizando as práticas inclusivas e o atendimento às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. A terceira categoria diz respeito aos fundamentos teóricos, epistemológicos e políticos, reunindo os marcos legais e conceituais que sustentam a educação inclusiva.

Embora o discurso acadêmico constitua o núcleo dos textos analisados, sua produção é atravessada por diferentes vozes que tensionam e influenciam a construção dos sentidos. Em alguns resumos, identifica-se a presença do discurso médico-clínico, que enfatiza diagnósticos e prescrições terapêuticas; do discurso institucional, ancorado em referências a políticas internas das instituições de ensino; do discurso jurídico, que fundamenta reivindicações em dispositivos legais; e, de forma pontual, do discurso midiático, que aciona representações sociais amplamente difundidas.

Estas múltiplas presenças revelam, sob a perspectiva bakhtiniana, a existência de diferentes vozes sociais que se confrontam e se complementam na produção de sentidos. Essa dinâmica confirma que nenhum discurso se constrói de forma isolada, mas sempre em relação a outros discursos que o antecedem e o sucedem, configurando a natureza essencialmente dialógica da linguagem. Assim, mesmo situada no campo científico, a produção acadêmica permanece permeável a múltiplas vozes sociais, incorporando e reelaborando enunciados oriundos de diferentes esferas de atividade humana.

No *corpus* analisado, essa dialogicidade se manifesta, por exemplo, no T01_2021, que, ao discutir a formação docente para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, recorre simultaneamente a referenciais científicos da área da Educação, a classificações diagnósticas do campo médico e a dispositivos normativos da política educacional como em “[...] a concepção de escola como instituição disciplinadora e normativa e a concepção de deficiência embasada no modelo médico têm fundamentado muitas práticas escolares”. (T01_2021). Nesse caso, a presença articulada de vozes de diferentes esferas aponta como o discurso acadêmico se constrói na intersecção entre saberes especializados, prescrições legais e práticas institucionais, conformando um enunciado que reflete a complexidade e a heterogeneidade do campo da educação inclusiva.

Por outro lado, há resumos que adotam uma abordagem mais crítica e reflexiva, articulando a análise de políticas educacionais com referenciais teóricos voltados à justiça social e à pedagogia crítica, como em T02_2021 e T01_2023. Em um desses casos, a discussão sobre a inclusão escolar é sustentada por autores que problematizam a medicalização da deficiência e defendem a valorização dos saberes docentes construídos no cotidiano escolar, sem recorrer a parâmetros clínicos para definir a escolarização do público-alvo da educação especial. A comparação entre esses dois tipos de abordagem demonstra que, embora ambos os trabalhos se inscrevam no mesmo campo de pesquisa, o modo como as vozes sociais são incorporadas varia significativamente, revelando disputas de sentido que atravessam o debate acadêmico sobre a inclusão.

Para dar continuidade à formação do *corpus* da pesquisa, com o objetivo de aprofundar a análise e atender ao objetivo específico de identificar a presença ou ausência de abordagens relacionadas à educação inclusiva na formação de licenciados da UFTM, foram coletados dados institucionais referentes aos PPCs dos cursos em que os alunos selecionados estavam matriculados. O interesse, a essa altura, foi o de identificar informações detalhadas sobre disciplinas obrigatórias e eletivas que abordassem a inclusão educacional, além de aspectos relacionados às adaptações pedagógicas realizadas durante o estágio obrigatório e compreender como os princípios da inclusão são incorporados à formação inicial de professores na UFTM.

Para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, foram utilizados descritores temáticos relacionados à formação docente e à inclusão educacional, como “educação inclusiva”, “educação especial”, “formação inicial docente” e “políticas educacionais”. O levantamento foi realizado de forma individual e envolveu o acesso ao site institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a navegação pelas seções destinadas aos cursos de

graduação, a seleção dos cursos investigados e o acesso aos respectivos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares, culminando na leitura integral dos documentos analisados.

Na página específica de cada Projeto Pedagógico do Curso (PPC), foi realizada uma leitura detalhada com o objetivo de identificar abordagens relacionadas à inclusão educacional. As atividades de leitura dos PPCs foram conduzidas entre janeiro e maio de 2024. Os documentos são apresentados de acordo com o quadro a seguir, organizados por meio de títulos identificados por siglas, a fim de facilitar a referência durante a discussão dos dados. Cada sigla é formada pela combinação do termo “PPC” e as três primeiras letras do curso correspondente.

Quadro 5 - Identificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO DO PROJETO PEDAGÓGICO
PPCBIO	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
PPCFIS	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física
PPCGEO	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia
PPCHIS	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História
PPCLET/ESP	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol
PPCLETING	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês
PPCMAT	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática
PPCQUI	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2024.

Para a continuidade do estudo, foi aplicado um questionário especificamente aos licenciandos das licenciaturas investigadas, como técnica de coleta de dados para alcançar os objetivos propostos. Apesar de possibilitar o acesso aos posicionamentos discursivos iniciais, considera-se que métodos complementares, como grupos focais ou entrevistas, poderiam ter aprofundado a interpretação das experiências formativas.

O questionário foi selecionado por possibilitar a captação de percepções e experiências dos participantes de maneira estruturada, fornecendo dados relevantes para a análise do tema investigado, especialmente em virtude da adequação do uso de questionários ao contexto educacional, defendida por Góes (2002).

Durante a aplicação dos questionários, buscou-se incentivar os participantes a se expressarem livremente e a compartilharem experiências e opiniões que surgiam como desdobramentos das questões propostas. Essa abordagem procurou ampliar as possibilidades de diálogo com respostas mais ricas e contextualizadas, baseadas nas vivências individuais. A partir dessa metodologia, o registro e a análise dos questionários buscaram integrar as construções discursivas dos participantes em um processo reflexivo e dialógico.

O questionário foi composto por 30 perguntas, elaboradas de modo a contribuir de forma significativa com a investigação. As questões foram organizadas conforme a estrutura apresentada a seguir:

Quadro 6 - Classificação das Questões em Relação aos Objetivos da Pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA		PERGUNTA(S) DO QUESTIONÁRIO	RELAÇÃO COM O OBJETIVO
Geral	Analisar a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente, considerando a articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis.	(3), (4), (5), (6), (9), (11), (20)	As perguntas investigam os posicionamentos discursivos dos discentes sobre inclusão educacional, abrangendo experiências, benefícios percebidos e preparo docente.
Específicos	Caracterizar e analisar os diferentes discursos sobre a inclusão na educação comum presentes na <i>corpora</i> investigada.	(13), (15)	Identificam elementos do currículo e formação docente relacionados à inclusão educacional.
	Identificar as abordagens de inclusão contempladas (ou não) na formação inicial docente.	(16), (17)	Exploraram temas como adaptação curricular, estratégias de ensino e suporte durante o estágio obrigatório.
	Refletir sobre a constituição das concepções de inclusão à luz da legislação, das políticas institucionais, dos debates acadêmicos e das vivências sociais.	(02), (12), (18), (27)	Analisa como vivências, debates acadêmicos, políticas institucionais e marcos legais influenciam a constituição das concepções de inclusão.
	Relacionar as inovações legislativas em matéria de inclusão com as práticas e discursos presentes na formação docente.	(21), (23)	Investigam o conhecimento dos discentes sobre legislações inclusivas e a aplicação de tecnologias na promoção da inclusão.
	Analisar os avanços, tensões e desafios no processo formativo, articulando os diferentes campos discursivos investigados.	(19), (22), (25)	Abordam o entendimento dos discentes sobre desafios enfrentados, avanços percebidos e possíveis melhorias na formação inicial docente.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Antes da aplicação efetiva do instrumento, foi utilizado um questionário piloto com o objetivo de verificar sua adequação à realidade da coleta de informações. Participaram dessa etapa quatro voluntários pertencentes ao público-alvo da pesquisa, estudantes de licenciaturas da UFTM. Durante o processo, avaliou-se a validade aparente e a validade de conteúdo dos itens, verificando a pertinência das perguntas em relação aos objetivos delineados e a presença, nas respostas, de contribuições relevantes ao estudo.

Na aplicação do instrumento piloto, não foram apresentadas sugestões referentes à validade aparente das perguntas ou ao que pretendiam medir. No entanto, os respondentes indicaram a conveniência da utilização de um formulário eletrônico, pela facilidade de acesso e distribuição. Após a revisão, decidiu-se adotar o questionário em formato digital, considerando que essa modalidade poderia ampliar a participação, melhorar a taxa de resposta e permitir que os participantes respondessem a qualquer momento e por meio remoto.

Inicialmente, foi definido que os participantes seriam selecionados a partir do quinto período das licenciaturas analisadas, considerando que, sendo a metade do tempo regular para conclusão dos cursos, contaria com estudantes que já haviam vivenciado experiências teóricas e práticas significativas, incluindo, em alguns casos, atividades de estágio.

Essa escolha buscava assegurar um repertório formativo mais consolidado entre os respondentes, gerando contribuições à pesquisa. Contudo, diante da baixa adesão vivenciada, optou-se por flexibilizar o critério, direcionando o questionário a todos os discentes das licenciaturas investigadas que manifestassem interesse em participar, independentemente do período cursado. Assim, o único requisito mantido foi a vinculação a um dos cursos de licenciatura analisados. Essa decisão estratégica ampliou a diversidade de experiências relatadas, contemplando tanto alunos em fases iniciais quanto aqueles em estágios mais avançados da formação.

Sendo assim, para participar da pesquisa e responder aos questionários foram elencados os seguintes critérios: estar matriculado em um curso de licenciatura da UFTM no período letivo vigente (1º ou 2º semestres de 2023) e demonstrar disponibilidade para responder ao questionário dentro do prazo estipulado pela pesquisa. Esses critérios seguem as recomendações de Hehir (2016), que ressalta a importância de selecionar participantes diretamente envolvidos no tema estudado, de modo a assegurar a validade e a relevância dos dados coletados. Além disso, Bogdan e Biklen (2013) reforçam que critérios claros ajudam a garantir que os participantes selecionados contribuam efetivamente para responder às questões centrais da pesquisa.

Como critérios de exclusão, foram definidos o não enquadramento nos perfis estabelecidos ou a recusa em participar da pesquisa, seja por falta de resposta ou negativa ao convite. Convém mencionar que a indicação dos critérios de inclusão e exclusão na definição do *corpus* da pesquisa é respaldada por Camargo (2022), com destaque para a necessidade de planejá-los cuidadosamente para evitar distorções e assegurar a integridade da pesquisa. Bogdan e Biklen (2013) também enfatizam a importância de uma abordagem ética e criteriosa, garantindo que os participantes se sintam respeitados e que os dados sejam coletados de forma confiável.

Para viabilizar a aplicação do questionário, que demandava aproximadamente 20 minutos para ser respondido, tanto o instrumento de coleta de dados quanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram adaptados para o formato digital no Google Forms, plataforma da Google capaz de coletar e armazenar, de forma segura, o material obtido.

Em seguida, iniciou-se a etapa de divulgação do questionário. Em agosto de 2023, foi enviada, por e-mail, uma solicitação às secretarias dos cursos nos quais os participantes da pesquisa estavam matriculados, com o objetivo de divulgar a pesquisa e compartilhar o link do questionário.

Na etapa inicial da coleta, apenas cinco respostas foram registradas, o que levou à ampliação das estratégias de divulgação. Entre os dias 1º e 5 de setembro de 2023, a pesquisadora visitou turmas aleatórias dos cursos selecionados, apresentou os objetivos da pesquisa e disponibilizou o QR code do questionário, solicitando ainda o número de telefone dos estudantes para envio posterior do link e pedido de compartilhamento nos grupos de turma.

Essa ação gerou a participação de mais quatro discentes, totalizando nove respostas. Diante da baixa adesão, em 11 de setembro de 2023 foi encaminhado um e-mail a professores do PPGE que atuavam nas licenciaturas, solicitando apoio para a divulgação, o que resultou em duas novas respostas, elevando o total para onze.

Como estratégia final, em 6 de novembro de 2023, as coordenações dos cursos foram convidadas a repassar o QR code aos estudantes, acrescentando mais quatro participações. Assim, completou-se um conjunto de quinze respondentes, equivalente a 1,51% dos 990 alunos matriculados no segundo semestre de 2023 nos cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Inglês, Matemática e Química, conforme dados da DRCA/UFTM.

Considerando a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, o foco da análise recai sobre os enunciados produzidos pelos participantes e os sentidos discursivos neles inscritos, e não sobre critérios de representatividade numérica. A relevância dos dados reside, portanto, na densidade analítica dos enunciados e em sua inserção nas cadeias discursivas que atravessam a formação inicial docente.

Outro aspecto a ser considerado na presente pesquisa é que os participantes se encontravam em diferentes estágios dos cursos de licenciatura, o que implicava níveis desiguais de contato com práticas pedagógicas e experiências formativas relacionadas à inclusão. É relevante considerar, ainda, que o exercício da docência, após a conclusão da licenciatura, não é um interesse universal entre os alunos, aspecto que pode influenciar a forma como se percebiam em relação à necessidade de desenvolver estratégias inclusivas para a sala de aula.

Essa hipótese encontra respaldo em estudos como o de Ribeiro e Costa (2021), que evidencia a baixa motivação de parte dos estudantes de licenciatura para atuarem como professores na educação básica. Tal cenário compromete o envolvimento com temas

estruturantes da formação docente, como a educação inclusiva, cuja complexidade demanda engajamento crítico e compromisso ético desde a formação inicial.

Ainda que tenha sido sugerido, durante a qualificação da presente pesquisa de doutorado, o uso de estratégias para ampliação do *corpus* empírico, como a criação de grupos focais, optou-se por manter a análise dos questionários previamente aplicados. A decisão fundamentou-se no respeito aos participantes que prontamente se dispuseram a contribuir com a pesquisa e na própria recomendação, recebida durante a qualificação, de que os dados já obtidos poderiam ser suficientemente analisados a partir do referencial adotado. Além disso, a constituição de novos instrumentos metodológicos demandaria tempo e reorganização do cronograma que não se mostraram viáveis neste momento da investigação. Assim, permanece como sugestão para pesquisas futuras a realização de grupos focais com licenciandos, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre como a educação inclusiva é abordada nos cursos de formação inicial docente.

Para facilitar a apresentação dos dados e a referência aos participantes da pesquisa, foram elaborados códigos que consideram a ordem cronológica de resposta aos questionários e a área do conhecimento dos participantes, conforme a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As áreas do conhecimento são organizadas em: *i)* Ciências Biológicas, abrangendo o curso de Ciências Biológicas; *ii)* Ciências Exatas e da Terra, incluindo os cursos de Física, Matemática e Química; *iii)* Ciências Humanas, englobando os cursos de Geografia, História, Letras - Português e Espanhol, e Letras - Português e Inglês.

Os códigos iniciam com a letra “P”, que representa o termo “participante”, seguido pelo número correspondente à ordem de participação cronológica no questionário e, ao final, pelas letras indicativas da área do conhecimento da licenciatura cursada pelo participante, sendo: “CH” para Ciências Humanas, “CE” para Ciências Exatas e “CB” para Ciências Biológicas. A seguir, será apresentado um quadro ilustrativo da representação dessa criação, detalhando os códigos atribuídos aos participantes, sua ordem de participação e as respectivas áreas do conhecimento.

Quadro 7 - Distribuição dos Participantes da Pesquisa por Ordem, Área do Conhecimento e Códigos de Referência

Ordem de Participação	Área do Conhecimento	Código para Referência
1º	Ciências Humanas	P1CH
2º	Ciências Humanas	P2CH
3º	Ciências Humanas	P3CH
4º	Ciências Exatas	P4CE
5º	Ciências Exatas	P5CE

6º	Ciências Exatas	P6CE
7º	Ciências Humanas	P7CH
8º	Ciências Humanas	P8CH
9º	Ciências Humanas	P9CH
10º	Ciências Biológicas	P10CB
11º	Ciências Humanas	P11CH
12º	Ciências Humanas	P12CH
13º	Ciências Humanas	P13CH
14º	Ciências Humanas	P14CH
15º	Ciências Humanas	P15CH

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Com base nos dados levantados e nas observações realizadas, foi possível identificar tanto progressos alcançados quanto barreiras que ainda precisam ser superadas, contribuindo para reflexões sobre as melhorias necessárias nas práticas institucionais.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Em concordância com as quatro fases fundamentais no processo de investigação qualitativa, citadas por Esteban (2010), esse tópico se pautará pelos procedimentos referentes às fases analítica e informativa.

Na fase analítica foi realizada uma organização que permitiu a identificação de padrões e relações, sendo esse procedimento destacado por Bogdan e Biklen (2013) como essencial na análise qualitativa. Além disso, os protocolos de observação foram avaliados para confrontar e validar as hipóteses formuladas ao longo do estudo. Essa abordagem reflexiva e iterativa, que conecta os dados às hipóteses emergentes, é central para a pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

A análise dos dados foi realizada a partir do material construído ao longo da pesquisa, que incluiu os trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED, PPCs das licenciaturas da UFTM e questionários aplicados aos licenciandos. Essa abordagem permitiu a triangulação de fontes e procedimentos e proporcionou consistência e fidedignidade às análises.

A técnica de análise adotada foi a análise do discurso, que busca compreender a produção de sentidos nas interações sociais, ao considerar o contexto histórico, social e ideológico no qual os enunciados são produzidos. Segundo Bakhtin (2011), o enunciado é sempre resposta a outros enunciados, reais ou potenciais, e traz em si uma relação dialógica com os discursos que o antecedem e com aqueles que o sucederão. Assim, é possível identificar como os sentidos são negociados, construídos e disputados em diferentes contextos discursivos, especialmente no âmbito educacional. O autor menciona que, para haver uma análise fecunda

dos enunciados, é indispensável compreender o tipo de discurso e as regras sociológicas que o regem.

Afinal, por serem históricos, os falantes pertencem a uma comunidade que possui crenças, ideologias e produzem discursos nas diversas formações discursivas em que foram “gestados”.

Na análise dos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd foi considerado o que Bakhtin e Volóchinov (2014) chamaram de “inter-relação dinâmica entre duas entidades: o discurso transmitido (‘alheio’) e o discurso transmissor (‘autoral’)”, sendo o discurso transmitido (alheio) aquele que indica as vozes, ideias e influências externas que são incorporadas no discurso e o discurso transmissor (autoral) o que representa a expressão única e pessoal do autor, que reinterpreta e integra essas influências em sua própria exposição discursiva.

Conforme destacado por Bakhtin (2016), o discurso, incluindo tanto os enunciados quanto as obras criadas, é permeado por palavras de outros, que variam em grau de alteridade ou assimilabilidade, percebendo-se em diferentes níveis de interpretação e relevância. Essas palavras de outrem carregam consigo sua própria expressão e tom valorativo, os quais são absorvidos, processados e reforçados em nosso próprio discurso. Essa perspectiva, aplicada ao discurso dos apresentadores de trabalho no GT 15 da ANPEd, posiciona-os em relação a outros no campo científico e considera que as relações dialógicas podem ocorrer não apenas entre enunciados, mas também dentro de partes individuais de um enunciado, fato que demonstra sua presença em vários níveis da linguagem (BAKHTIN, 2013).

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso foi realizada a partir da leitura integral dos documentos, com o objetivo de identificar abordagens relacionadas à inclusão educacional. Os resultados dessa análise são apresentados por meio de exposição textual e de quadros sintéticos, acompanhados de considerações sobre os dados identificados e de mediações entre os objetivos da pesquisa e o universo investigado.

Verificou-se que os PPCs analisados seguem um padrão recorrente de organização documental. Esses documentos contemplam a identificação da instituição e do curso, bem como os fundamentos legais e normativos que orientam a formação docente e os cursos de graduação, incluindo legislações federais, normativas institucionais e marcos regulatórios específicos da UFTM.

Observa-se, ainda, a apresentação do projeto pedagógico propriamente dito, acompanhada do histórico da instituição, do instituto e do curso. Esse conjunto de informações

situa o curso no contexto institucional e evidencia os princípios que orientam sua constituição e desenvolvimento.

Os PPCs analisados também apresentam as políticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do curso, bem como a organização didático-pedagógica, que abrange aspectos relacionados à gestão do curso, à coordenação, ao colegiado, ao Núcleo Docente Estruturante, ao corpo docente e ao corpo discente.

Por fim, os documentos contemplam os objetivos do curso, o perfil profissional do egresso, as competências e habilidades previstas, as metodologias de ensino e aprendizagem, a organização curricular, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo e os procedimentos de acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

As referências à educação inclusiva nos PPCs foram identificadas principalmente nos fundamentos legais e normativos, aparecendo tanto na apresentação do Projeto quanto nas organizações curriculares (matrizes curriculares).

No tratamento das respostas aos questionários, cada registro foi compreendido como um enunciado concreto, situado em um contexto específico de formação discursiva, com responsividade e valoração, conforme propõem Bakhtin e Volóchinov (2014). Dessa forma, mesmo em um instrumento de formato estruturado como o questionário, identificam-se marcas enunciativas que evidenciam o diálogo do respondente com outras vozes institucionais, acadêmicas e sociais.

Entre essas marcas, destacam-se: (i) escolhas lexicais que indicam posturas de normalização ou acolhimento; (ii) modalizações que graduem o grau de certeza ou dúvida (“acho”, “acredito”, “é claro que”); e (iii) construções de alteridade que definem papéis e posições (“o aluno com...”, “nós, professores...”).

As falas dos participantes foram transcritas integralmente conforme produzidas nos questionários, preservando-se aspectos lexicais, sintáticos e marcas de oralidade. Essa decisão metodológica fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, segundo a qual todo enunciado é inseparável das condições sociais e históricas que o produzem, sendo atravessado por vozes, valores e posicionamentos que constituem o sentido (BAKHTIN, 2011).

Alterar a forma original das respostas implicaria apagar nuances importantes do processo de significação, tais como hesitações, repetições, simplificações, rupturas sintáticas e escolhas vocabulares que revelam modos específicos de compreender a inclusão e de se posicionar discursivamente.

A preservação literal das falas assegura a fidedignidade do corpus e resguarda a validade interpretativa da pesquisa qualitativa, permitindo que a análise dialogue com a materialidade concreta dos enunciados e com a singularidade de cada sujeito. Assim, manter as falas tal como foram enunciadas não é apenas uma decisão ética, mas uma exigência teórico-metodológica coerente com a perspectiva dialógica assumida nesta investigação.

A compilação dos resultados obtidos nos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd, nos PPCs das licenciaturas da UFTM e nos questionários aplicados aos licenciandos seguiu a orientação de Bogdan e Biklen (2013), consistindo na análise de dados qualitativos, processamento dos dados coletados, organização de forma sistemática, divisão em partes manejáveis, sintetização e identificação de padrões recorrentes e interpretação de significados subjacentes. Seguindo esse entendimento, os dados coletados foram agrupados e analisados com base nos objetivos da pesquisa, permitindo uma interpretação detalhada e consistente.

Bogdan e Biklen (2013) destacam, também, que o processo de análise qualitativa é inerentemente interpretativo, pois o pesquisador busca construir significados a partir das informações coletadas, utilizando suas próprias habilidades analíticas e teóricas.

A análise dos materiais da pesquisa foi conduzida com o objetivo de validar ou refutar hipóteses formuladas ao longo do trabalho. Esse processo reforça a relação entre teoria e prática, uma característica essencial da pesquisa qualitativa, como enfatizado por Bardin (2013). Nessa etapa, a análise dos enunciados, entendidos como a unidade fundamental da comunicação discursiva, caracterizados por sua interação com enunciados anteriores e posteriores em uma cadeia dialógica, extraídos dos trabalhos publicados no GT 15 da ANPEd, dos PPCs e dos questionários, foram organizadas em categorias e subcategorias de análise representadas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise

Dimensão de Análise	Categorias	Subcategorias
Trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd	Contextualização e Propósito	Discursos Institucionais e Experiências de Inclusão
		Diálogos sobre a Inclusão: Análise dos Trabalhos Apresentados no GT 15 (Educação Especial) da ANPEd
	Análise Temática dos Resumos	ANPEd e o GT 15 – Educação Especial: Contextualização e Relevância para a pesquisa
		A ANPEd, o GT 15 e a Construção do <i>Corpus</i> : Contextualização e Procedimentos
PPCs das licenciaturas da UFTM	Discursos Institucionais e Experiências de Inclusão	O Compromisso Institucional com a Inclusão na UFTM
		Reflexões sobre o Papel Legal nos Projetos Pedagógicos

Questionários aplicados aos licenciandos da UFTM		As Contribuições da PROACE para a Inclusão na UFTM
	Estrutura Curricular e a Educação Inclusiva	As Disciplinas Obrigatórias e a Inclusão nos Cursos de Licenciatura
		As Disciplinas Eletivas e suas Narrativas
	Perfil Acadêmico e Perspectivas sobre Inclusão	Perfil Acadêmico dos Participantes
		Posicionamentos referentes à inclusão na educação comum
	Abordagens Formativas e Educação Inclusiva	Abordagens sobre educação inclusiva na formação inicial
		Processo de formação para a educação inclusiva na UFTM
	Legislação e Práticas de Formação Docente	Inovações legislativas e formação docente
	Propostas de Melhoria	Melhorias a serem implementadas no processo de formação docente para a educação inclusiva
	Identificação de desafios e oportunidades para a Inclusão	Desafios e Oportunidades para a Inclusão

Fonte: Elaboração própria, 2025.

As principais contribuições do estudo para o debate acadêmico e para a formação docente são sintetizadas a partir da formulação de recomendações capazes de subsidiar a revisão curricular dos cursos de licenciatura.

Para orientar a leitura e a interpretação dos dados, foi construída uma ferramenta de análise discursiva fundamentada no referencial bakhtiniano e articulada aos objetivos da pesquisa, a qual envolveu a identificação do gênero discursivo e do contexto de produção, o levantamento das vozes sociais presentes nos enunciados, a análise da materialidade linguística e dos recursos argumentativos mobilizados, bem como a interpretação do conteúdo ideológico subjacente, situado na rede de enfrentamentos sociais em que cada enunciado se insere.

O processo foi operacionalizado por meio de fichas analíticas, nas quais cada dado foi registrado, classificado e interpretado à luz das categorias definidas.

4.4 FERRAMENTA DE ANÁLISE DISCURSIVA

A análise dos dados foi orientada por uma ferramenta metodológica construída a partir dos conceitos do Círculo de Bakhtin, especialmente os de dialogismo, alteridade, enunciação, gênero discursivo e ideologia. Compreendendo a linguagem como prática social e histórica, assumiu-se que cada enunciado produzido na *corpora* da pesquisa, isto é, nas produções acadêmicas do GT 15 da ANPEd, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas enunciações de licenciandos, constitui parte de uma cadeia responsiva, marcada por relações de confronto, apropriação e continuidade de discursos que o antecederam e que o sucederam.

A ferramenta analítica foi estruturada em quatro dimensões, fundamentadas nos princípios bakhtinianos. Inicialmente, procedeu-se à identificação do gênero discursivo e do contexto de produção, compreendendo cada enunciado em sua esfera de circulação acadêmica, institucional ou formativa, de modo a apreender as condições de produção e os efeitos de sentido que o constituem. Em seguida, realizou-se o levantamento das vozes sociais presentes nos enunciados, considerando o caráter polifônico da linguagem e identificando a presença de vozes acadêmicas, jurídicas, institucionais, médico-clínicas, midiáticas e estudantis, o que permitiu compreender a alteridade constitutiva do discurso e as disputas de sentido em torno da inclusão.

A análise avançou para o exame da materialidade linguística e dos recursos argumentativos, contemplando escolhas lexicais, modalizações, intertextualidades e estratégias discursivas, interpretadas como indícios de posicionamentos valorativos e ideológicos. Por fim, procedeu-se à interpretação do conteúdo ideológico subjacente aos discursos, analisando-se como são mobilizados diferentes paradigmas de inclusão e como se manifestam tensões e contradições relacionadas à formação docente e às políticas educacionais, entendidas como parte de um campo de enfrentamentos sociais historicamente situado.

As fichas analíticas que sistematizaram o processo foram elaboradas previamente e continham campos para: identificação do *corpus*, contexto de produção, vozes sociais presentes, recursos linguísticos observados e interpretação ideológica. Essas fichas representaram um instrumento de mediação entre teoria e método, uma vez que possibilitaram organizar os dados à luz da perspectiva dialógica e manter a coerência com os objetivos definidos para a pesquisa.

Quadro 9 - Ferramenta de Análise Discursiva

Dimensão de análise	Fundamentação bakhtiniana	Procedimento aplicado	Exemplo
Gênero discursivo e contexto de produção	Enunciado como gênero socialmente estabilizado (Bakhtin, 2011)	Identificação do tipo de texto e esfera de circulação	Resumo acadêmico da ANPEd analisado como gênero científico avaliado por pares
Vozes sociais presentes	Dialogismo e alteridade (Bakhtin, 2013)	Mapeamento das vozes enunciativas no texto	Enunciado T01_2021 articula vozes médicas (diagnóstico) e legais (direitos educacionais)
Materialidade linguística e recursos argumentativos	Palavra como signo ideológico (Volóchinov, 2017)	Análise de léxico, modalizações, citações e intertextualidades	Uso dos termos “tratamento” e “adaptação” como marcas do paradigma médico
Conteúdo ideológico subjacente	Ideologia como constitutiva da linguagem (Bakhtin, 2011)	Interpretação das concepções de inclusão e disputas sociais	Contraposição entre discursos medicalizantes (T01_2021) e críticos (T01_2023)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A explicitação dessa ferramenta de análise discursiva no capítulo metodológico teve como finalidade demonstrar a articulação entre os conceitos bakhtinianos e os procedimentos da pesquisa, assegurando a transparência do percurso investigativo. A sistematização, então, permitiu vincular de forma direta a teoria à prática analítica, garantindo coerência entre os objetivos propostos e as etapas de desenvolvimento do estudo.

5 DISCURSOS INSTITUCIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

Este capítulo apresenta a análise discursiva de trabalhos publicados no GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023, com o objetivo de compreender como a inclusão educacional é debatida em espaços acadêmicos e identificar os posicionamentos discursivos e desafios enfrentados na implementação de políticas inclusivas.

Foi possível constatar que as produções discutem temas como formação docente, práticas pedagógicas voltadas à diversidade, concepções sobre deficiência e experiências escolares. A inclusão é abordada como um processo em construção, permeado por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que refletem as realidades e os desafios vivenciados no contexto educacional. Entre esses desafios, destacam-se as condições de trabalho docentes como fator que impacta diretamente a efetivação da inclusão (CAMARGO, 2022; RIBEIRO, 2021).

Dentre as políticas de inclusão educacional ressaltadas nos trabalhos analisados no GT 15 da ANPEd, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Denotam-se, ainda, a necessidade de uma formação docente consistente, do uso qualificado da Tecnologia Assistiva (TA) e da conscientização acerca das especificidades de cada condição, compreendidas como medidas essenciais para a efetivação da inclusão educacional.

O capítulo examina também o compromisso institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com a inclusão, com destaque para a importância dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) como fontes para compreender como a temática é tratada no âmbito institucional. Analisa-se de que maneira os princípios e diretrizes voltados à inclusão são incorporados a esses documentos e em que medida refletem políticas e práticas institucionais comprometidas com a educação inclusiva.

A relevância desse debate para a presente pesquisa está na possibilidade de ampliar a compreensão sobre políticas e práticas inclusivas no contexto institucional, com o fornecimento de elementos que contribuem para a análise da maneira como a inclusão é concebida e incorporada nos documentos orientadores da formação docente da UFTM.

5.1 DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO: ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 15 (EDUCAÇÃO ESPECIAL) DA ANPED

Este tópico apresenta uma análise dialógica dos discursos acadêmicos produzidos no âmbito do Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o objetivo de compreender como se constroem, nas pesquisas da pós-graduação em Educação no Brasil, os sentidos atribuídos à formação docente e à inclusão educacional.

A análise dos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd fundamenta-se na compreensão do resumo acadêmico como gênero discursivo específico, dotado de relativa estabilidade composicional, temática e estilística, conforme Bakhtin (2016). Dessa forma, o corpus desta seção é constituído exclusivamente por enunciados típicos desse gênero, como objetivos, referenciais teóricos, resultados e conclusões, possibilitando a identificação das vozes sociais que disputam sentidos acerca da inclusão na formação inicial docente.

Essa análise articula-se diretamente ao objetivo geral desta tese, voltado a compreender as concepções de professores acerca da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), considerando as aprendizagens decorrentes das abordagens teóricas e práticas experienciadas ao longo do processo formativo. O discurso acadêmico é tomado como eixo central de investigação, entendido como espaço privilegiado de produção e circulação de saberes sobre inclusão. Reconhece-se, entretanto, que esse núcleo discursivo é atravessado e tensionado por enunciados institucionais e governamentais, que dialogam e, por vezes, disputam sentidos no campo da educação inclusiva.

Os discursos analisados apontam embates entre perspectivas formativas distintas, nas quais, de um lado, emergem concepções que ainda reproduzem práticas medicalizantes, normativas e excludentes, enquanto, de outro, despontam abordagens que afirmam a inclusão como direito humano fundamentado na justiça social e na valorização da diferença.

As tensões entre esses posicionamentos revelam os desafios de aproximar os princípios legais da inclusão das práticas institucionais e formativas, ao mesmo tempo em que sugerem movimentos teórico-políticos de resistência que reafirmam a inclusão como eixo estruturante da educação pública. Esse quadro, quando examinado a partir dos discursos produzidos no GT 15, permite problematizar as articulações entre formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas na inclusão escolar, ampliando a compreensão sobre os avanços, as contradições e os desafios que atravessam a formação inicial de professores.

5.1.1 ANPED e o GT 15 – Educação Especial: Contextualização e Relevância

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada em 1978, é uma entidade científica que tem como finalidade fortalecer a pesquisa e a pós-graduação na área da Educação no Brasil. Sua atuação organiza-se por meio de reuniões científicas nacionais e regionais, estruturadas em Grupos de Trabalho (GTs) que reúnem pesquisadores de diferentes áreas temáticas, sendo possível a promoção de intercâmbios acadêmicos, a construção de saberes e o fortalecimento do campo educacional (ANPED, 2022).

O GT 15 – Educação Especial, criado em 2001, constitui-se como espaço de socialização, análise crítica e articulação de pesquisas que abordam temáticas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista, bem como à formação docente para atuação em contextos educacionais inclusivos. Desde sua criação, consolidou-se como um campo científico relevante, que promove a visibilidade da educação especial no interior da área da Educação, articulando produção acadêmica, militância e formulação de políticas públicas (CORDEIRO; PLETSCH, 2019; ANPED, 2023).

À luz da perspectiva bakhtiniana, todo enunciado constitui-se na relação dialógica com outros discursos, sendo permeado por vozes sociais, valores e posicionamentos (BAKHTIN, 2011). Esse entendimento permite interpretar os discursos produzidos no GT 15 como enunciados ideológicos que expressam disputas por sentidos em torno da inclusão, da formação docente e das concepções de diferença, sendo mobilizadas as múltiplas vozes que tensionam modelos formativos tradicionais e práticas pedagógicas conservadoras.

Estudos como os de Rojo (2017) e Würfel (2015) indicam que os discursos que circulam nesse espaço se posicionam criticamente diante da formação inicial de professores, da medicalização dos processos educativos e da precarização do trabalho docente. Ao mesmo tempo, reafirmam a necessidade de uma formação que valorize a diversidade, a alteridade e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, coerentes com os princípios da equidade e da justiça social.

A partir da análise de resumos apresentados no GT 15 da ANPED, entre os anos de 2017 e 2023, buscou-se mapear concepções predominantes, objetos de estudo recorrentes e posicionamentos teóricos que orientam a produção acadêmica na área. Essa revisão contribui para contextualizar os dados empíricos desta pesquisa, além de permitir um diálogo crítico com os referenciais que têm influenciado a formação inicial de professores no Brasil.

5.1.2 A ANPED, o GT 15 e a Construção do *Corpus*

O discurso acadêmico, embora central nos textos analisados, não se apresenta isolado. Ele é atravessado por diferentes vozes sociais, como a médica, a jurídica, a institucional e a midiática, que tensionam e influenciam a construção de sentidos. Sob a perspectiva bakhtiniana, essa multiplicidade indica a natureza essencialmente dialógica da linguagem, na qual os enunciados se constroem sempre em relação a outros discursos. No *corpus*, essa dinâmica aparece no trabalho T01_2021, que articula referenciais científicos da Educação, classificações do campo médico e dispositivos legais, revelando a intersecção entre saberes especializados e práticas institucionais.

Em contraste, textos como T02_2021 e T01_2023 adotam uma abordagem crítica, fundamentada em referenciais voltados à justiça social, que problematizam a medicalização da deficiência e valorizam os saberes docentes. A comparação entre essas abordagens mostra que, embora situados no mesmo campo científico, os trabalhos incorporam vozes sociais de maneiras distintas, o que revela disputas de sentido no debate acadêmico sobre inclusão.

5.1.2.1 Formação Docente e Processos Formativos

A análise de dez dos dezoito trabalhos examinados (T01_2017, T03_2017, T02_2019, T01_2021, T03_2021, T04_2021, T01_2023, T02_2023, T03_2023 e T07_2023) indica que a formação docente é atravessada por tensões, contradições e resistências, configurando-se como um campo de embates ideológicos. Apesar de prevista como espaço para o preparo no atendimento à diversidade, a formação inicial é descrita pelos participantes como insuficiente (T01_2017), fragmentada (T03_2021) e distante da realidade inclusiva (T01_2021).

Em T01_2017 são apresentados enunciados de licenciandos em Ciências Biológicas e Química e de professoras da Educação Infantil, com base em abordagens histórico-culturais. Os relatos indicam negligência quanto à abordagem sistemática da inclusão escolar, sinalizada pela escassa presença do tema nos currículos. Enunciados como “Nunca tive curso nenhum” ou “A gente se vira e seja o que Deus quiser” (T01_2017) exemplificam o que Bakhtin (2011) chama de palavra alheia não assimilada, ou seja discursos que circulam, mas não são incorporados criticamente. O enunciado “Teria que ter mais capacitação dos professores que estão em sala de aula para trabalhar com esses alunos [...] depois que formar eu teria que procurar informações para saber como lidar com o aluno” (T01_2017) revela a

responsabilização individual pela formação em educação inclusiva. Tal perspectiva associa a deficiência à falta de preparo e à insegurança profissional, deslocando para o indivíduo a obrigação de suprir demandas institucionais.

O T03_2017 analisou concepções de educação inclusiva e especial construídas por estudantes ao longo da formação inicial, identificando que a inclusão é, muitas vezes, compreendida de forma reducionista “É uma educação voltada para as pessoas com deficiência, dando-lhes a oportunidade de estarem inseridas no meio” (T03_2017). Tal concepção expressa uma voz que confunde inclusão com integração, restringindo-a à presença física do estudante com deficiência, sem problematizar práticas pedagógicas inclusivas. Na pesquisa apresentada no T03_2017, os participantes foram orientados a conceituar educação especial e inclusiva, resultando em três perspectivas principais: *i)* inclusão de determinados grupos no ensino comum; *ii)* democratização do ensino, visando atender a todos; *iii)* práticas pedagógicas específicas para garantir a efetivação da inclusão escolar (T03_2017).

Essas constatações reforçam que a formação inicial docente, ao abordar a inclusão, ainda é marcada por tensões ideológicas entre vozes conservadoras e outras mais abertas à diversidade. A classificação apresentada em T03_2017 aponta um campo discursivo em disputa, atravessado por diferentes horizontes valorativos, no qual se confrontam discursos que reafirmam o modelo integracionista e outros que buscam superá-lo, ao valorizar a alteridade e o reconhecimento do outro como sujeito.

A coexistência dessas perspectivas indica que os sujeitos em formação ainda lidam com vozes sociais não incorporadas ao seu horizonte de sentidos (Bakhtin, 2011), mas também demonstram abertura à enunciação responsiva, reconhecendo que práticas pedagógicas específicas e comprometidas são indispensáveis para que a inclusão escolar se concretize como processo ético, político e formativo.

O T02_2019 abordou a complexidade da formação inicial de professores para a educação inclusiva ao analisar episódios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura, considerado espaço privilegiado para a construção de sentidos e (re)significações pelos futuros docentes. No contexto dos diálogos entre professores supervisores, pesquisadores e licenciandos, os enunciados do T02_2019 revelam tanto os desafios para formular propostas alinhadas às políticas educacionais da educação especial quanto as possibilidades de construir novas concepções sobre o ensinar e o incluir. Esse aspecto é ilustrado pelo enunciado “Reconhecemos a possibilidade de (re)significações dos conceitos e visões advindas do senso comum a partir das constantes negociações de sentidos [...]” (T02_2019).

No contexto formativo verificado, a palavra atua como mediadora entre posições ideológicas em disputa, construindo significados em processo. Nesse sentido, Bakhtin e Volóchinov (2014, p. 42) afirmam que “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. Em T02_2019, nota-se que a própria noção de inclusão vai sendo reconfigurada no discurso dos licenciandos, frequentemente associada à ideia de uma ação realizada por terceiros (professor, intérprete) sobre o aluno com deficiência, e não como um processo que envolva sua participação ativa. Seus enunciados mostram, ainda, que os processos formativos se configuram como espaços de interlocução nos quais o sentido da prática pedagógica inclusiva é continuamente reavaliado e reconstruído. Esse aspecto é ressaltado por Geraldi (2013), citado em T02_2019, ao afirmar que “o diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro [...] Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos” (GERALDI, 2013, p. 15, apud T02_2019, p. 5).

Como abordado em T02_2019, a formação docente deve ser intencionalmente planejada para favorecer um diálogo vivo, no qual o futuro professor seja desafiado a ver o aluno com deficiência como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Esse elemento fica evidente no trecho: “a supervisão do estágio, acompanhada de um projeto intencional de formação, manifesta o caráter criativo humano, que subsidia novos entendimentos [...]”. (T02_2019). Nesse processo, a palavra do outro, vivenciada no estágio supervisionado, torna-se recurso potente para reconfigurar concepções, pois “a palavra é um signo maravilhoso porque permite [...] transmitir novos significados” (T02_2019).

O estudo T01_2021 identificou concepções que fundamentam o trabalho com alunos com transtorno do espectro autista em escolas comuns, e analisou o processo de reflexão de educadores sobre essas concepções. Foram apresentados enunciados que denotam compreensões reducionistas e normativas sobre a deficiência. A visão de escola que emerge é a de uma instituição disciplinadora e reguladora da normalidade, como ilustra o enunciado “O comportamento da criança [...] a gente fica incomodado com isso” (T01_2021), que revela inquietação frente à diferença, desconsiderando a constituição do sujeito e excluindo a escuta como elemento necessário da relação pedagógica.

Durante as atividades de reflexão expostas no trabalho (T01_2021), surgiram enunciados que mostram a dificuldade de lidar com a individualidade do outro, como em “realçaram a busca de comportamentos adequados aos padrões impostos pela sociedade e a dificuldade dos professores para lidar com as diferenças dos alunos dentro da sala de aula” (T01_2021). Esses enunciados revelam como a lógica de normalização atravessa a experiência

docente e interfere na relação com a diferença, afetando a construção de sentidos sobre os estudantes e a orientação das práticas pedagógicas.

Ainda assim, foram identificados movimentos enunciativos de deslocamento, como na afirmação “embora seja mais fácil trabalhar de maneira padronizada, os professores deveriam usar estratégias diferentes observando e respeitando as particularidades de cada aluno” (T01_2021). Esse enunciado indica abertura à escuta e à construção de sentidos em diálogo com o outro, possibilidade de emergência de uma palavra responsiva que se contrapõe à repetição automática de discursos institucionais e favorece a constituição de um sujeito docente ético e comprometido.

A tensão entre discursos medicalizantes e vozes que buscam ressignificar a inclusão aparece em enunciados como “visão clínica, de enfoque biológico, projeta a ideia de que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) necessitam de intervenções ‘curativas’ às suas deficiências” (T01_2021). Esse modelo manifesta-se, por exemplo, quando participantes relatam que “havia alunos com TEA que, ao tomarem remédio, deixavam de ter um comportamento que incomodava os professores e os colegas, mas tornavam-se completamente apáticos, sem envolvimento com as atividades escolares” (T01_2021). Tais enunciados revelam o predomínio de uma lógica de silenciamento da diferença, tratando o comportamento divergente como distúrbio e não como forma legítima de existência e expressão.

O trabalho T03_2021 teve como objetivo mapear a formação de professores de/para a educação especial em âmbito nacional, ao identificar que as licenciaturas nessa área se caracterizam como majoritariamente privadas, com pulverização de temas correlacionados e estrutura formativa aligeirada. Essas evidências apontam para um distanciamento entre o discurso oficial de compromisso com a inclusão e o fazer pedagógico efetivo (T03_2021), revelando tensão entre o prescrito nas políticas e o vivenciado nos contextos formativos. As informações reunidas sugerem que, de um lado, encontram-se discursos que priorizam abordagens mais técnicas e orientadas por lógicas institucionais específicas e, de outro, emergem vozes que defendem processos formativos ancorados na dialogicidade, na responsabilidade ética e na consideração das singularidades presentes nos contextos escolares.

Já em T01_2023, apresentou-se uma análise abrangente sobre a formação docente no campo da Educação Especial, sugerindo como essa temática tem sido abordada nas produções acadêmicas do próprio GT 15 da ANPED, no período de 2008 a 2021. Entre os enunciados analisados, indica-se a compreensão de que, nas últimas décadas, a atenção tem se voltado à

escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Esse movimento implica a necessidade de processos formativos contínuos para professores, que considerem as especificidades desses sujeitos e incentivem práticas pedagógicas capazes de favorecer não apenas o acesso, mas também a aprendizagem e a construção de conhecimentos pelos próprios estudantes PAEE (T01_2023).

O T01_2023 também critica as diretrizes e políticas que orientam os currículos formativos, apontando que a formação de professores, não apenas da educação especial, mas de forma geral, atende às demandas da governamentalidade neoliberal, caracterizando-se por formações genéricas, desconectadas da prática pedagógica e superficiais (T01_2023). Os sentidos construídos em torno da formação docente para a educação especial, sinalizados em T01_2023, revelam problemas estruturais e curriculares, além de indicarem a necessidade de reposicionamentos éticos e pedagógicos que valorizem as singularidades dos sujeitos da inclusão.

Essa problematização é aprofundada em T02_2023, elaborado a partir de uma revisão da literatura, que contribui para compreender os sentidos historicamente atribuídos à formação docente no campo da Educação Especial. O estudo recupera dados de pesquisas publicadas entre 2017 e 2021, que abordam a formação de professores ocorrida entre as décadas de 1950 e 1970, permitindo identificar traços constitutivos desse processo no cenário brasileiro. As evidências do levantamento indicam que:

[...] as formações oferecidas no período analisado assumiam predominantemente caráter instrumental, tecnicista, de bases psicológicas e terapêutico-clínicas, além de viés assistencial, compatível com os propósitos do governo ditatorial e seu projeto de modernização e desenvolvimento para o país (T02_2023).

Esses elementos ilustram a constituição de uma matriz ideológica que ainda se manifesta em concepções sobre o papel do professor e sobre o sentido da inclusão escolar. Nesse contexto, o discurso da assistência, da tutela e da normalização permanece como herança que tensiona os processos formativos atuais.

Outro aspecto relevante é a fragmentação das propostas formativas. Segundo o T02_2023, “as capacitações eram direcionadas a tipos específicos de deficiência — como educação de cegos, de deficientes mentais e de surdos — e à formação de professores e pesquisadores”, o que as configura como fragmentadas e não abrangentes (T02_2023). Essa estrutura, centrada em categorias clínicas, indica um posicionamento limitado da diversidade, sustentado por classificações que reforçam o isolamento de saberes e sujeitos, distanciando-se de uma abordagem educacional inclusiva, ética e crítica.

O levantamento também mapeia os espaços de formação e seus públicos, indicando que “o público-alvo era composto por professores de classes especiais, no setor público, e por professores de estabelecimentos para crianças excepcionais, no setor privado” (T02_2023). Esses dados apontam a centralidade da segregação institucional como princípio organizador da formação docente, contribuindo para compreender práticas e representações que ainda persistem nos discursos contemporâneos, inclusive entre sujeitos em formação inicial.

O T03_2023 analisou a formação docente, manifestando limites e potencialidades da proposta voltada à inclusão de estudantes surdos. Os resultados mostram que “a proposta pedagógica do curso é estruturada como modalidade inclusiva de educação para todos os estudantes, fundamentada nos documentos norteadores PDI, PPP e PPC, aliados à prática educativa dos formadores” (T03_2023). Contudo, os dados revelam entraves à efetivação dessa proposta, como a ausência de formação continuada específica, considerada requisito para atuar como docente formador na área de educação bilíngue (T03_2023).

Esse distanciamento é ilustrado por enunciados como: “É preciso haver disposição para compreender que se está trabalhando com uma minoria linguística, um grupo com cultura específica e identidade própria [...] Não tive acesso a qualquer formação específica por parte da instituição” e “Tenho que atender demandas de áreas diferentes [...] então realmente estou muito aquém do ideal para atuar num curso de pedagogia bilíngue” (T03_2023). Diante desse cenário, o estudo enfatizou a necessidade de reconhecer as especificidades do curso, destacando que é fundamental romper com o paradigma que o compreende de forma ampla, ignorando suas particularidades (T03_2023).

O T07_2023 apresentou enunciados produzidos por professores com deficiência que se configuram como espaços de resistência e afirmação discursiva. Esses registros dialogam com diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que destaca a importância da presença de profissionais com deficiência nas instituições educacionais, considerando que essa convivência amplia referências identitárias, favorece processos de alteridade e contribui para que estudantes tenham modelos de trajetória acadêmica e profissional próximos de suas realidades. Essa perspectiva, se associa ao pensamento bakhtiniano de que o sujeito se constitui na relação com o outro (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto, enunciados como “contar a própria trajetória possibilita rever seu processo formativo e se questionar sobre os lugares ocupados ao longo da vida na sociedade” (T07_2023) exemplificam o que Bakhtin (2011) descreve como gesto ético de autoria, no qual o sujeito elabora sua experiência ao inseri-la na cadeia discursiva. O registro “a universidade

transfere aos alunos a responsabilidade pela adaptação” (T07_2023) indica uma tomada de posição que tensiona práticas institucionais ainda baseadas em formas de responsabilização individual, fenômeno que a própria Declaração de Salamanca (1994) reconhece ao apontar a necessidade de condições estruturais e humanas que sustentem a participação plena de estudantes com deficiência.

A articulação entre tais enunciados e os princípios defendidos nos marcos internacionais indica que as narrativas dos professores com deficiência presentes no T07_2023 atualizam, no contexto da formação inicial docente, debates sobre barreiras institucionais, acessibilidade e responsabilidades compartilhadas. Essas vozes inserem, no *corpus* analisado, elementos que reconfiguram a compreensão de inclusão ao revelar que a presença de profissionais com deficiência, conforme defendido pela Declaração de Salamanca (1994), constitui um componente relevante para a construção de práticas formativas que reconheçam a diversidade como dimensão constitutiva das relações educativas.

5.1.2.2 Educação Inclusiva, Diversidade e Atendimento Educacional Especializado

Os discursos sobre os fundamentos e objetivos da Educação Inclusiva, com ênfase na Diversidade e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram identificados em cinco trabalhos (T02_2017, T04_2017, T01_2019, T04_2023 e T08_2023). Esses enunciados denotam questões centrais, como a diversidade cultural, o acesso linguístico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse conjunto de trabalhos, identificou-se a relevância da Libras como disciplina na educação básica, os desafios na comunicação com alunos surdos e a valorização da cultura surda. Além disso, são discutidos aspectos como a atuação com estudantes com altas habilidades/superdotação, a colaboração entre profissionais do AEE e da sala comum e as dificuldades enfrentadas na prática, tais como a precarização dos recursos e a necessidade de políticas inclusivas mais efetivas.

No T02_2017, foi destacada a necessidade de tornar a Libras acessível a todos, reconhecendo-a como linguagem estruturante da identidade surda e como meio de efetivação da inclusão escolar. Afirmções como “todos os professores foram unânimes em afirmar a importância da Libras como disciplina na educação básica” (T02_2017) e “a inclusão da Libras como disciplina possibilita maior interação entre surdos e ouvintes” (T02_2017) demonstram uma concepção de inclusão que ultrapassa o mero acesso físico à escola, contemplando o reconhecimento da diferença linguística e cultural.

A presença da Libras como disciplina curricular é compreendida não apenas como um direito linguístico, mas, também, como um instrumento para romper com a lógica “ouvintista” que permeia o currículo escolar. Sob a perspectiva bakhtiniana, tais enunciados podem ser classificados como palavras responsivas, ou seja, vozes que dialogam com a realidade concreta dos sujeitos surdos e tensionam práticas escolares homogeneizadoras.

Os enunciados revelam que, mesmo em contextos com a presença de intérpretes, muitos professores mantêm uma postura de dependência, deixando de estabelecer uma relação direta com os estudantes surdos. Esse fato pode ser ilustrado em enunciados como “sem ele [o intérprete] não consigo me comunicar direito com o aluno” (T02_2017) e “uso gestos” (T02_2017) para tentar se comunicar. Tais enunciados descrevem uma prática monológica, na qual o sujeito surdo é interpelado apenas de forma indireta, mediada ou precária, inviabilizando a construção de um espaço genuinamente dialógico.

Outra contribuição relevante diz respeito à articulação entre a formação docente e o pertencimento cultural do sujeito surdo. O estudo enfatiza que a presença de professores surdos nas escolas amplia as possibilidades de reconhecimento e de representação identitária dos estudantes surdos. O enunciado “é de grande importância, para os alunos surdos, uma referência de professor surdo, isso contribuirá de forma positiva na sua autoestima e influenciará na construção de sua identidade surda” (T02_2017) situa o papel da linguagem como mediadora de pertencimento e de construção de subjetividade. Na perspectiva bakhtiniana, essa presença favorece a alteridade para os alunos surdos, na medida em que pode reconhecer o outro como sujeito de enunciação, portador de voz própria e de uma experiência singular que participa ativamente da produção de sentidos no espaço escolar.

A presença do professor surdo, nesse contexto, não se restringia a um recurso pedagógico, mas configurava-se como um ato ético e responsivo, no qual a escuta e o reconhecimento da diferença possibilitavam a construção de relações dialógicas que valorizavam a identidade surda e a multiplicidade de vozes que compõem o ambiente educativo.

Assim como o T07_2023 discutiu a importância de professores com deficiência como espaços de resistência e produção de sentido, o T02_2017 reafirma que essa presença dialoga com as recomendações da Declaração de Salamanca (1994), que orienta sistemas educacionais a promoverem a participação de profissionais com deficiência como estratégia de fortalecimento das práticas inclusivas. Nesse contexto, a atuação do professor surdo ultrapassa a função instrucional e constitui um gesto ético e responsivo, capaz de favorecer relações

dialógicas que valorizam a identidade surda e ampliam a multiplicidade de vozes presentes na escola.

Desse modo, tanto o T07_2023 quanto o T02_2017 articulam seus enunciados aos marcos internacionais e aos fundamentos teóricos mobilizados nesta pesquisa, demonstrando como diferentes experiências docentes se integram às discussões sobre diversidade, reconhecimento e formação para a educação inclusiva.

No trabalho T04_2017, foi discutida a importância da autoformação docente a partir de experiências com estudantes com altas habilidades/superdotação. Os enunciados destacam a relevância da escuta e da autoria no processo formativo, como em “as atividades desenvolvidas no formato de grupos de estudos e pesquisa constituíram-se como um recurso intelectual significativo e frutífero ao estímulo e ao exercício do pensamento e da atividade científica” (T04_2017). Trata-se de uma palavra responsiva, pois o sujeito se apropria criticamente da experiência e reposiciona sua prática docente, revelando um deslocamento ideológico em direção à valorização da singularidade dos estudantes.

No T01_2019, são investigadas as condições do trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum. Os enunciados retomam tanto os limites institucionais quanto os esforços de articulação pedagógica, por exemplo: “Compreende-se que o trabalho docente é de fundamental importância para que a escola ofereça uma educação de qualidade [...] afinal, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (T01_2019). O trecho aponta para a centralidade da linguagem na construção da experiência escolar.

O enunciado do T01_2019 apresenta a seguinte afirmação:

[...] há um grupo de sujeitos que apresenta dificuldade em identificar quais são as suas atribuições com alunos público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitas vezes essa responsabilidade é transferida para o professor mediador que, dentre outras atividades, realiza a mediação da aprendizagem e auxilia o professor do AEE na adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, conforme plano de aula. (T01_2019)

Esse relato descreve um deslocamento da responsabilidade no processo de escolarização de estudantes público do AEE, indicando a permanência de práticas que se distanciam das concepções de colaboração e corresponsabilidade presentes nas políticas inclusivas. Sob a perspectiva bakhtiniana, esse movimento sugere a necessidade de compreender o sujeito docente como participante ativo e coautor no processo de inclusão, articulando suas ações às interações e aos sentidos construídos no cotidiano escolar.

Em T04_2023 é analisada a constituição da identidade de professores do AEE a partir das experiências e posicionamentos discursivos de docentes atuantes em escolas públicas. Os

resultados indicavam que a identidade docente, no contexto da educação inclusiva, se construía de forma plural e atravessada por múltiplos sentidos, sendo influenciada tanto pelas experiências vividas quanto pelas formas como esses sujeitos eram percebidos na profissão. Uma das participantes produziu o seguinte enunciado: “a identidade da gente a gente vai construindo, e aí é uma metamorfose [...] a gente fica em constante evolução e isso vai fazendo com que a gente vá construindo nossa identidade, nossas características, e isso vai ocorrendo com o decorrer do tempo, com as mudanças” (T04_2023), demonstrando o caráter processual e relacional. Na perspectiva bakhtiniana, tal compreensão remete diretamente ao princípio da alteridade, segundo o qual a constituição do “eu” ocorre sempre em relação ao “outro”, nas interações concretas e nos diálogos que atribuem sentido às experiências.

Ao longo do T04_2023, nota-se que algumas concepções atribuídas aos professores do AEE permanecem marcadas por representações sociais de cunho afetivo, cuidador e vocacional. Uma das docentes declara: “eu acho que como professoras do AEE nós temos algumas características comuns, somos observadoras, atentas, meigas [...] uma sensibilidade mais aguçada” (T04_2023). Essa concepção, compartilhada por outros sujeitos da pesquisa, sugere traços associados à docência na Educação Especial que remetem a padrões historicamente vinculados ao cuidado e à dedicação.

A maneira como esses professores são percebidos repercute diretamente na forma como são acionados pelas comunidades escolares, conforme um dos relatos: “eu penso que às vezes o pessoal confunde a gente com assistentes sociais [...] até o modo como a gente se veste o povo observa” (T04_2023). Esse enunciado indica que a identidade do professor do AEE é frequentemente atravessada por funções que extrapolam o campo educacional, recebendo expectativas que não correspondem diretamente ao seu papel pedagógico.

Essa multifuncionalidade manifesta-se com ainda mais intensidade em outro trecho do estudo: “eu sou a ambulância, eu sou o corpo de bombeiros, eu sou a polícia, eu sou o táxi [...] porque o professor do AEE é procurado pra tudo” (T04_2023). Ao utilizar essa metáfora, a professora indica a sobrecarga e a diversidade de demandas que recaem sobre os profissionais do AEE, indicando que sua atuação extrapola o campo da docência e pode comprometer a clareza de seu papel e os limites de sua função na escola.

O T08_2023 analisou as significações construídas por professoras do AEE, as quais também revelam tensões e contradições na formação docente e na vivência da inclusão escolar. No enunciado “as formações aligeiradas [...] pautam-se frequentemente no aspecto biológico e limitante da deficiência, o que não possibilita a implementação do trabalho inclusivo que insira

os estudantes com deficiência em atividades pedagógicas junto à sua turma comum” (T08_2023), observa-se a presença de uma ideologia biologizante que reduz a diferença à dimensão clínica e impede a escuta da alteridade.

No enunciado “os modelos de formação continuada ofertados às professoras têm interferido nas significações que elas constroem sobre a Educação Especial e sobre seu fazer docente” (T08_2023), explicita-se a força ideológica que atua na constituição das vozes docentes. A ausência de práticas formativas dialógicas reduz o professor a mero executor de políticas, anulando sua autoria. Sob a perspectiva do dialogismo, a formação docente para a inclusão deve romper com a univocidade institucional e favorecer a constituição de sujeitos críticos, capazes de responder eticamente ao outro.

Os trabalhos analisados sobre Educação Inclusiva, Diversidade e Atendimento Educacional expressam, por meio de enunciados distintos, as contradições entre discursos institucionais (em T08_2023) e práticas docentes (em T04_2017), as lacunas formativas (em T01_2019) e os movimentos de resistência e autoria (em T02_2017).

5.1.2.3 Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Políticos

Três trabalhos foram classificados no eixo Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Políticos: T02_2021, T05_2023 e T06_2023. Essas produções abordam tensões entre discursos excludentes e práticas inclusivas (T02_2021), revelando embates ideológicos, dissonâncias formativas e possibilidades de autoria docente.

O T02_2021 sinaliza a permanência de um discurso médico e patologizante no cotidiano escolar, o que repercute diretamente na maneira como os professores compreendem e lidam com a deficiência. Um dos enunciados afirma: “Ocorre nesse cenário [...] um jogo de poder, descrito [...] como fruto de uma ideologia médica aliada a uma ideologia do rendimento” (T02_2021), representando uma voz monológica que impõe um único sentido e silencia perspectivas dissonantes. À luz de Bakhtin (2011), é justamente o rompimento com esse monologismo tecnicista que possibilita a emergência de práticas discursivas dialógicas, nas quais diferentes vozes, clínicas, pedagógicas e familiares, possam tensionar-se reciprocamente e produzir novos significados para a inclusão escolar.

No enunciado: “Uma vez que o discurso médico atua de modo por vezes hegemônico, goza de maior poder socialmente investido e é tomado como mais correto e aprimorado que formas não biomédicas de referir as necessidades educacionais de alunos com deficiência, é

preciso [...] abrir espaço por entre o discurso da educação especial para palavras comuns, ou ordinárias” (T02_2021), observa-se que a valorização da linguagem ordinária constitui um movimento de heteroglossia, no qual vozes cotidianas (palavras comuns) dialogam com o jargão médico, questionando-o e enriquecendo-o.

O trabalho também ressalta que “a linguagem comum, ou ordinária [...] mostra-se muito capaz de oferecer substrato à manifestação de saber” (T02_2021). Essa valorização do discurso vivo (Bakhtin, 2011) aponta que a construção do conhecimento inclusivo não depende exclusivamente de terminologias biomédicas, mas das vozes que se articulam em diálogo constante, democratizando o acesso à palavra e ampliando as possibilidades de ação pedagógica.

O trabalho T05_2023 apresenta a entrevista com uma mãe de criança com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), na qual ela relata sua relação com a escola. “Ao contar a história do diagnóstico da filha, Margarida relata sentir-se agradecida à escola por ter chamado sua atenção para a condição da filha e indicado onde poderia realizar exames mais detalhados. Apesar da preocupação e do tempo dedicado, Margarida descreve o diagnóstico como um alívio, por ter possibilitado compreender as dificuldades da filha” (T05_2023). Esse enunciado responde ao discurso da escola, às suas práticas e vozes institucionais, o que configura o que Bakhtin (2003) denomina enunciado responsivo. O alívio expresso pela mãe é um sentido produzido na interação e na mediação escolar que, ao convocar o diálogo, possibilita a construção de novos significados para a deficiência e para o papel da instituição no processo inclusivo. Nesse contexto, a escola assume um lugar político em que sua voz não é neutra, pois implica uma tomada de posição no enfrentamento das barreiras à participação e à aprendizagem do sujeito PAEE.

A pesquisa registra ainda que “Durante a pandemia, ocupar-se com as atividades da filha foi visto por Margarida como algo positivo, e ela relatou satisfação com o apoio recebido pelas professoras, que se reuniam remotamente com ela duas vezes por semana em horários individuais” (T05_2023). Nesse caso, a escola, por meio das professoras, concretizou práticas de escuta e corresponsabilidade que dão materialidade ao projeto político da inclusão.

O T06_2023 buscou compreender os sentidos da prática docente na Educação Infantil a partir do conceito de perejivanie, relacionado às experiências vividas no processo de mediação pedagógica com crianças com deficiência. O título do trabalho já sinaliza a centralidade do conceito de perejivanie, definido como “unidade que envolve a personalidade e o ambiente vivido pela criança. Em português, o termo perejivanie equivale à vivência, que se diferencia

de experiência, uma vez que esta última não dá conta do significado atribuído por Vigotski a este importante conceito em sua teoria” (PRESTES, 2010, p. 121, apud T06_2023).

O enunciado “a inclusão é forjada em um contexto de precarização do trabalho e da formação docente” (T06_2023) constitui uma crítica contundente às condições objetivas que marcam o exercício da docência, especialmente quanto à ausência de uma formação ética, responsiva e dialógica diante das exigências da inclusão. Essa afirmação pode ser compreendida como expressão de um embate ideológico entre vozes institucionais que proclamam um discurso inclusivo formal e a experiência concreta dos professores, que vivenciam, em suas práticas, as contradições desse mesmo discurso.

Já o enunciado “as professoras indicaram obstáculos no trabalho que possam atingir toda a escola” (T06_2023) explicita a visão de que os desafios da inclusão não se restringem a uma sala de aula específica, mas perpassam toda a estrutura escolar. Esse entendimento demonstra um movimento ampliado de análise da inclusão, no qual o sujeito docente reconhece a necessidade de reorganização coletiva do trabalho pedagógico. Essa postura pode ser interpretada como gesto de responsividade, pois parte da experiência vivida para propor transformações capazes de superar o caráter fragmentado e excludente da escola tradicional.

Com base no levantamento e na análise dos trabalhos apresentados no GT 15, foram identificadas tendências relevantes para o debate desenvolvido na tese. Os resultados indicaram um predomínio de discussões sobre medicalização, práticas inclusivas e formação de professores, com destaque para abordagens críticas à homogeneização da deficiência e para os tensionamentos entre políticas públicas e experiências escolares vivenciadas por docentes e estudantes.

O discurso acadêmico sobre inclusão revelou-se atravessado por diferentes vozes: a institucional, voltada à legitimação de políticas e práticas; a técnica, caracterizada pela descrição de recursos e procedimentos; e a militante, que reivindicava mudanças estruturais na escola. Essa multiplicidade reflete as tensões próprias do campo educacional e manifestava a importância de compreender o discurso como espaço de disputas de sentidos.

5.2 O COMPROMISSO INSTITUCIONAL COM A INCLUSÃO NA UFTM

Nesta seção será analisado o compromisso institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com a educação inclusiva, por meio do exame dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas. Serão considerados os enunciados formais e

político-pedagógicos que estruturam esses documentos, entendidos como materializações discursivas das diretrizes institucionais e legais que orientam a formação inicial docente. O objetivo dessa abordagem é verificar em que medida os princípios da inclusão, especialmente voltados aos sujeitos público-alvo da educação especial (PAEE), são incorporados aos processos formativos e à organização curricular.

Embora sejam produtos do ambiente acadêmico, os PPCs apresentam caráter predominantemente institucional, formalizando orientações e estruturas definidas por instâncias administrativas e normativas. Os documentos seguem um modelo comum, que contempla desde a identificação institucional e do curso até fundamentos legais e normativos, organização didático-pedagógica, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem e perfil do egresso. Sua elaboração ocorre de forma coletiva, envolvendo os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), colegiados de curso e instâncias superiores, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), garantindo o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019).

Nos PPCs analisados, as referências à inclusão concentram-se, em grande parte, nas seções de Fundamentos Legais e Normativos, nos objetivos dos cursos e em menções à legislação federal, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 5.296/2004, sobre acessibilidade, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar de cumprirem função institucional de legitimação, esses enunciados, sob a ótica dialógica, apresentam-se principalmente como respostas a exigências formais, com pouca articulação com a prática pedagógica ou com a estrutura curricular.

Através da análise realizada é possível identificar que os discursos inclusivos nos PPCs mobilizam vozes do legislador, da instituição, de docentes e das políticas públicas, refletindo a heterogeneidade constitutiva do discurso e as tensões entre princípios legais e sua efetivação nos contextos formativos.

Conforme Bakhtin (2011, p. 123), “a compreensão só pode ser plena quando há interação responsiva do ouvinte”, o que implica que esses enunciados adquirem sentido na relação responsiva com as condições concretas de produção, circulação e recepção, neste caso, a prática formativa docente. A alteridade é percebida nos Projetos na tentativa de reconhecer as demandas dos sujeitos PAEE, ainda que de maneira superficial ou pouco articulada às experiências concretas dos licenciandos.

A menção à inclusão, em muitos casos, não se vincula diretamente às vivências escolares e formativas, resultando em um distanciamento entre o discurso e sua efetiva implementação como princípio formador.

A enunciação manifesta-se nos PPCs na medida em que os textos refletem e, simultaneamente, restringem as práticas institucionais voltadas à inclusão. Conforme Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 36), “a consciência adquire forma e existência nos signos”, os quais são atravessados por forças sociais em disputa. Assim, os enunciados institucionais sobre inclusão precisam ser compreendidos como parte de uma rede discursiva em constante negociação entre o dizer e o fazer, entre o compromisso declarado e a prática efetiva.

5.2.1 Reflexões Sobre o Papel Legal nos Projetos Pedagógicos

Esta subseção analisa as referências legais à inclusão educacional presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da UFTM, com foco nas seções “Fundamentos Legais e Normativos” e “Legislação Federal”. A presença desses marcos legais expressa, no discurso institucional, um compromisso formal com a diversidade e a garantia de direitos educacionais. A análise orienta-se pela concepção de Bakhtin (2011, p. 37), segundo a qual “todo enunciado é ideológico, pois está imerso em um contexto social e cultural do qual não pode se dissociar”.

No Quadro 10, são sintetizadas as temáticas relacionadas à educação inclusiva identificadas nos PPCs, com base nos dispositivos legais e normativos que os fundamentam.

Quadro 10 - Temáticas de educação inclusiva nos fundamentos legais e seções textuais dos PPCs

Temática	Requisito Legal ou Normativo
Legislação Brasileira de Inclusão	Lei nº 13.146/2015; Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005
Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	Decreto nº 5.296/2004; Decreto nº 6.949/2009; Decreto nº 7.611/2011; Decreto nº 7.612/2011
Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista	Lei nº 12.764/2012; Decreto nº 8.368/2014

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2025.

A recorrência dessas normativas revela a intenção da UFTM de alinhar suas diretrizes institucionais às exigências legais de uma formação docente voltada à inclusão. Esse movimento encontra respaldo no Art. 6º, inciso IV, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece como princípio da formação a “compreensão, a valorização e a atuação na

diversidade, com equidade e inclusão de todos, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, orientação sexual, credo, deficiência e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2019).

Ao assumir tais orientações, a UFTM não apenas cumpre uma determinação normativa, mas busca também internalizar em seus currículos uma concepção de inclusão que reconhece a pluralidade humana como valor constitutivo do processo educativo. Desse modo, a presença das normativas nos PPCs explicita o compromisso institucional em superar práticas discriminatórias e em promover uma formação docente sustentada por princípios democráticos, equitativos e socialmente responsáveis.

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu cumprimento, estabelecem a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e a garantia de acesso à comunicação e à informação para pessoas surdas. Já o Decreto nº 5.296/2004 define normas para acessibilidade física e comunicacional, complementado pelo Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No campo específico do Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012 e o Decreto nº 8.368/2014 asseguram o direito à educação em sistema inclusivo, incluindo a oferta de acompanhante especializado quando necessário.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os marcos legais presentes nos PPCs assumem o papel de enunciados de autoridade, legitimando o discurso institucional sobre a formação docente. Entretanto, como destaca Mantoan (2015), a inclusão somente se efetiva quando tais normativas são traduzidas em práticas pedagógicas que eliminem barreiras e assegurem a participação de todos. Desse modo, os Projetos analisados denotam um compromisso institucional com a inclusão, sustentado por marcos regulatórios consistentes, que favorecem uma integração mais orgânica entre o discurso normativo e a prática docente. Essa constatação destaca a relevância de considerar a presença das leis não apenas como exigência formal, mas como fundamento para a construção de uma formação inicial docente pautada pela ética, pela responsividade e pelo compromisso com a equidade e a justiça social.

5.2.2 As Contribuições da PROACE para a Inclusão na UFTM

Além dos dispositivos legais que orientam os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), observa-se, em todos os cursos analisados, a referência à Pró-Reitoria de Assuntos

Comunitários e Estudantis (PROACE) como agente institucional relevante para a promoção da inclusão educacional.

Nas seções relativas à organização didático-pedagógica dos PPCs, são descritas ações voltadas ao atendimento de discentes com deficiência ou necessidades educacionais específicas (NEE), indicando a adoção de medidas para favorecer a acessibilidade e a permanência no ensino superior, embora nem sempre articuladas diretamente à formação inicial docente. A atuação da PROACE envolve articulação com outras Pró-Reitorias, setores internos e instituições da comunidade externa, desenvolvendo projetos e programas alinhados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e à política institucional da UFTM. Segundo relatório da universidade, tais ações têm por objetivo “eliminar barreiras, assegurar direitos e atender à legislação vigente – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a LBI” (UFTM, 2022), efetivando a vinculação formal à legislação e às políticas públicas de inclusão.

O Relatório de Gestão da UFTM (2022) destacou ações como adaptação de materiais pedagógicos (digitalização, áudio, legendagem), oferta de intérpretes de Libras em atividades acadêmicas e administrativas, implementação de programas de monitoria e tutoria inclusiva, utilização de recursos e tecnologia assistiva (como leitores de tela, impressoras Braille, lupas, bengalas e cadeiras adaptadas) e manutenção de equipe técnica especializada em acessibilidade. Atualmente, de acordo com informações do Setor de Acessibilidade (PROACE), a instituição dispõe de três tradutores e intérpretes de Libras efetivos, prevendo contratações temporárias quando houver aumento da demanda.

Tais ações expressam um discurso institucional inclusivo sustentado por uma rede colaborativa de setores vinculados à assistência estudantil. Sob a perspectiva bakhtiniana, a interação entre as vozes da PROACE, dos estudantes, dos dispositivos legais e das instâncias acadêmicas configura um processo dialógico que procura responder às necessidades do outro. Isto, pois, “a consciência nunca encontra nela mesma fundamentos suficientes para justificar-se e compreender-se; ela busca esses fundamentos no outro” (Bakhtin, 2008, p. 83), o que indica que a efetividade da inclusão depende dessa interação responsiva.

O Setor de Acessibilidade da PROACE (SEACE) mantém o Programa de Promoção e Efetivação da Acessibilidade e Inclusão (PROPEACI), que engloba iniciativas como: *i)* Projeto Outros Olhos, voltado à recepção e integração de estudantes cegos, visando minimizar barreiras e desconstruir estigmas; *ii)* ações de Tutoria e Monitoria Inclusiva, que oferecem acompanhamento individual a alunos com NEE; *iii)* Espaço Conviver, grupo aberto de acolhimento baseado na terapia comunitária integrativa; *iv)* Setembro Azul, dedicado à

valorização da cultura surda e da Libras; v) programas de Acolhimento, que identificam barreiras enfrentadas por novos estudantes com deficiência e providenciam recursos de apoio.

Dados disponibilizados pelo SEACE especialmente para este estudo indicam que, entre 2023 e 2024, houve matrícula de estudantes com deficiência em todos os cursos de licenciatura da UFTM, sinalizando a abrangência das ações desenvolvidas pela PROACE e sua relação com o fortalecimento de um ambiente institucional mais acessível, equitativo e representativo da diversidade.

Ao pensar a formação inicial docente, é necessário problematizar a forma como essas ações se articulam, ou deixam de se articular, com os processos formativos dos licenciandos. A participação de licenciandos como monitores em programas de monitoria inclusiva constitui experiência com elevado potencial formativo. Entretanto, nos documentos analisados, essa atuação aparece caracterizada como serviço assistencial, sem conexão reflexiva com os componentes curriculares. Como destaca Bakhtin (2011, p. 146), “a palavra vive no diálogo, só nele adquire sentido e significado”, desse modo, se as práticas inclusivas da PROACE não dialogarem com o discurso pedagógico, sua potência formativa tende a se reduzir.

A descrição das atividades da PROACE assume o caráter de “palavras de autoridade”, normativas e legítimas, mas ainda carecem de responsividade pedagógica no âmbito da formação inicial. Bakhtin e Volóchinov (2014, p. 36) apontam que “a consciência adquire forma e existência nos signos”; por isso, os signos do discurso inclusivo da PROACE apresentados nos PPCs não anunciam como são vinculados aos processos formativos para ganhar densidade pedagógica.

Nesse sentido, a formação docente na UFTM poderia avançar para além da mera enunciação legal ou institucional da inclusão, articulando de forma crítica as ações da PROACE aos processos pedagógicos. Essa articulação teria potencial para estimular deslocamentos éticos e políticos na maneira como os futuros professores compreendem e desenvolvem sua prática diante da diversidade.

A análise indicou que, embora a PROACE atue na garantia de direitos e na permanência de estudantes com deficiência, suas ações não se encontram, de forma estruturada, integradas aos itinerários formativos dos licenciandos. A efetivação da inclusão como “palavra viva” pressupõe sua circulação também como discurso pedagógico, articulado à formação ética, crítica e responsiva de futuros professores.

5.2.3 As Disciplinas Obrigatórias e a Inclusão nos Cursos de Licenciatura

As disciplinas obrigatórias previstas nos PPCs das licenciaturas da UFTM constituem núcleos estruturantes da formação inicial docente, uma vez que articulam as diretrizes nacionais para a formação de professores às opções político-pedagógicas definidas pela instituição. No contexto desta pesquisa, foram identificadas as disciplinas obrigatórias cujas ementas contemplam conteúdos voltados à educação inclusiva, sendo analisados o nome da disciplina, sua ementa, as bibliografias básicas e as bibliografias complementares.

A presença dessas disciplinas nos PPCs indica o reconhecimento institucional da formação voltada à inclusão. De acordo com Santos e Baraldi (2018), esses componentes curriculares são considerados relevantes para a preparação de futuros professores para atuação em contextos de diversidade.

O levantamento realizado identificou, conforme o Quadro 11, disciplinas obrigatórias que incluem, de forma explícita, a temática da educação inclusiva em suas ementas. Destacam-se, nesse conjunto, História e Política Educacional e Língua Brasileira de Sinais (Libras), presentes na maioria dos cursos de licenciatura.

Quadro 11 - Educação Inclusiva nas Disciplinas Obrigatórias de Licenciatura

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	LICENCIATURA							
	PPCBIO	PPCFIS	PPCGEO	PPCHIS	PPCLET/ESP	PPCLET/ING	PPCMAT	PPCQUI
História e política educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	X	X	X	X			X	X
Língua Brasileira de Sinais (Libras) I					X	X		
Língua Brasileira de Sinais (Libras) II Letras/inglês					X	X		
Orientação e Estágio curricular supervisionado II			X					
Orientação e Estágio curricular supervisionado III		X						
Prática como componente curricular IV (inclusão e educação matemática)							X	
Recursos Didáticos para Ensino de Língua Espanhola					X			
Recursos Didáticos para						X		

Ensino de Língua Inglesa								
--------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2025.

A disciplina História e Política Educacional, com carga horária de 60 horas teóricas, é ofertada pelo Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFICS) do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS). Destinada a todas as licenciaturas analisadas, sua oferta segue os períodos letivos indicados no Quadro 12.

Quadro 12 - Períodos de oferta da Disciplina História e Política Educacional

DISCIPLINA: HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL	
LICENCIATURA	PERÍODO DA OFERTA
Ciências Biológicas	5º
Física	7º
Geografia	5º
História	3º
Letras/Espanhol	5º
Letras/Inglês	5º
Matemática	5º
Química	5º

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2025.

A ementa contempla o estudo das Políticas de Educação Inclusiva como preparação essencial para que futuros professores desenvolvam competências voltadas ao atendimento da diversidade, possibilitando a adaptação de metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Ementa da disciplina: HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Departamento que oferta / Instituto: DE - Departamento de Educação (IELACHS)

EMENTA: Constituição histórica da escola pública no Brasil. Legislação educacional, organização escolar e política educacional brasileira. Políticas de Educação inclusiva (PPCQUI, 2023).

A oferta da disciplina indica a significação de que o conhecimento das leis e políticas inclusivas brasileiras capacita os docentes a cumprir suas responsabilidades legais e a garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação adequada e inclusiva.

Entre as referências bibliográficas da disciplina, destaca-se, para a temática desta pesquisa, a obra *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*, de Claudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus (2009), por oferecer uma visão abrangente das práticas e políticas de inclusão, mostrando a complexidade e a multiplicidade de experiências na área. A obra analisa a diversidade e a complexidade das políticas de inclusão escolar em diferentes contextos brasileiros, com foco na formação docente. Também se discute os desafios da implementação dessas políticas, destacando o direito à educação de pessoas com deficiência como eixo central nas discussões sobre políticas públicas educacionais:

As políticas de inclusão educacional variam amplamente entre diferentes países,

refletindo contextos socioculturais e econômicos únicos. No Brasil, a inclusão é abordada por meio de uma combinação de legislação progressiva e práticas pedagógicas adaptativas, enquanto em outros países, como os Estados Unidos e a Finlândia, vemos modelos distintos que enfatizam, respectivamente, a integração em salas de aula Comuns com suporte especializado e a criação de ambientes de aprendizagem altamente personalizados. Essas variações sublinham a complexidade de implementar a inclusão educacional e a necessidade de soluções contextualmente sensíveis e multifacetadas (BAPTISTA e JESUS, 2009, p.65).

Também são abordados os contextos educacionais italiano e francês, cuja diversidade de experiências sugere a complexidade das práticas e políticas de inclusão, refletindo a natureza dialógica do discurso acadêmico. Bakhtin (2011, p. 125), aponta que “O sentido, não é imutável, ele nasce e se desenvolve na interação dialógica entre as vozes”, o que reforça que o diálogo entre diferentes contextos culturais e educacionais favorece o posicionamento e o aperfeiçoamento das políticas inclusivas.

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), com carga horária de 30 aulas teóricas, é ofertada pelo Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) do IELACHS e integra o currículo da maioria das licenciaturas analisadas, conforme os períodos de oferta apresentados no quadro a seguir.

Quadro 13 - Períodos de oferta da Disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas Licenciaturas

DISCIPLINA: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	
LICENCIATURA	PERÍODO DA OFERTA
Ciências Biológicas	1º
Física	8º
Geografia	7º
História	7º
Matemática	8º
Química	7º

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2025.

A inclusão da disciplina de Libras nos PPCs está em conformidade com o art. 4º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que determina a obrigatoriedade de sua oferta nos currículos de cursos voltados à Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, abrangendo todos os níveis do sistema educacional brasileiro, nas esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. O objetivo central dessa medida é assegurar que os futuros profissionais estejam preparados para se comunicar de forma eficaz e atender, de maneira adequada, às demandas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva (LACERDA, 2020).

A ementa contempla a introdução à Libras e a discussão sobre a inclusão social de pessoas com deficiência no contexto da escola comum.

Ementa da disciplina: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Libras
Departamento que oferta / Instituto: DLLP - Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (IELACHS)

EMENTA: Introdução à linguagem brasileira de sinais. Inclusão social das pessoas com deficiência na escola comum. (PPCQUI, 2023).

Suas referências bibliográficas abrangem temas como gramática e linguística da Libras, linguagem e surdez, ensino de Língua Portuguesa para surdos, educação bilíngue de surdos e comparações entre Libras e Língua Portuguesa. Essa variedade temática revela a interação entre diferentes abordagens e correntes de conhecimento, indicando valorização das práticas educativas inclusivas e da interpretação das línguas de sinais e da surdez.

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) I é ofertada no 7º período dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, com carga horária total de 60 aulas, sendo 30 de caráter teórico e 30 destinadas às Práticas como Componente Curricular (PCC). Essas práticas são definidas como “momentos de formação privilegiados para instruir e conectar o conhecimento conceitual dos conteúdos com a experiência prática no âmbito profissional” (UFTM, 2022).

A ementa contempla ainda o estudo dos aspectos fundamentais da língua de sinais, abrangendo identidade, cultura e histórico da comunidade surda, articulados ao entendimento dos parâmetros fonológicos da Libras e à aquisição básica dessa língua como segunda língua (L2).

Ementa da disciplina: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I

EMENTA: Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: identidade, cultura e história da comunidade surda. Libras e seus parâmetros fonológicos. Aquisição básica da Libras como segunda língua (L2) (PPCLET, 2023).

As referências bibliográficas incluem obras que tratam de aspectos linguísticos da Libras e da surdez, das dimensões culturais e sociais associadas à surdez, de recursos para o ensino da Libras e da educação bilíngue voltada a pessoas surdas.

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) II é ofertada no 8º período dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, com carga horária total de 90 aulas, sendo 60 teóricas e 30 de PCC. A ementa inclui o estudo dos princípios teóricos da gramática da Libras e a prática de seu uso em situações discursivas formais, articulando fundamentos gramaticais e aplicação prática da língua em contextos de comunicação mais estruturados.

Ementa da disciplina: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS II

EMENTA: Princípios teóricos da gramática da Libras. Prática do uso da LIBRAS em situações discursivas mais formais. (PPCLET, 2023).

As referências abordam a gramática e a estrutura da Libras, o desenvolvimento linguístico e educacional de pessoas surdas, metodologias e recursos para o ensino e aprendizagem da Libras e a abordagem educacional bilíngue destinada a indivíduos surdos.

A diferenciação na oferta da disciplina de Libras no curso de Letras, organizada em dois módulos e com carga horária significativamente superior à das demais licenciaturas, pode ser

compreendida a partir da interação interdisciplinar e da integração de temas relacionados à diversidade linguística e cultural no currículo.

As variações na carga horária e no período de oferta da disciplina de Libras revelam tensões na efetivação do direito linguístico da comunidade surda na formação inicial docente. Pode-se considerar, a partir da ótica bakhtiniana (Bakhtin e Volóchinov, 2014), que esse cenário expressa um embate entre vozes e posições ideológicas distintas no campo formativo, em que a voz oficial da legislação busca assegurar direitos, enquanto as práticas formativas, nem sempre responsivas, tendem a promover uma inclusão formalizada, mas não efetivamente dialogada.

A disciplina Orientação e Estágio Curricular Supervisionado II, com carga horária de 120 aulas, sendo 40 horas teóricas e 80 horas práticas, é ofertada pelo Departamento de Geografia (DEGEO) do IELACHS no 6º período do curso de Geografia. Sua ementa contempla a observação diagnóstica em sala de aula, com o objetivo de identificar temas, planejar e executar sequências didáticas e atividades de ensino, além de promover discussões sobre o cotidiano escolar e cultural, realizar registros, estudos e reflexões sobre a prática e a didática da Geografia.

Ementa da disciplina: ORIENTAÇÃO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

Departamento/Instituto de oferta – Departamento de Geografia DEGEO/IELACHS.

EMENTA: Observação-diagnóstica na sala de aula. Identificação de tema, planejamento e execução de sequência didática e atividades de ensino. Discussão de questões do cotidiano escolar e culturais. Registros, estudos e reflexões acerca das atividades e da didática da geografia. (PPCGEO, 2023).

Dentre as bibliografias complementares sugeridas está a obra *Educação Inclusiva* (2003), onde são abordados temas como políticas públicas de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, formação de professores para a inclusão, AEE, políticas educacionais fragmentadas e a existência de sistemas paralelos de educação comum e especial, entre outros.

Engana-se quem pensa a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se TODAS as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico. A política educacional fragmentada, desarticulada e compartimentada, predominante no país, contribui para a persistência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, da baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira que os outros.

É pertinente constatar a distinção entre os dois sistemas paralelos de ensino: o Comum e o especial. Eles competem entre si não apenas no que se refere à baixa qualidade do ensino oferecido, mas também em relação a projetos conflituosos, gerando desperdício, ineficácia e desigualdade de oportunidades. Para que se possa conceber a escola inclusiva, é imprescindível que a instituição escolar acolha os interesses e as dificuldades apresentadas pelos alunos no dia-a-dia e no decorrer do processo de aprendizagem. O ambiente escolar precisa constituir-se como espaço aberto,

preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. É preciso (re) pensar e (re) estruturar o sistema da educação convencional, a fim de que se diminuam ou possam ser eliminados os obstáculos interpostos à progressão de TODOS os educandos, tornando o sistema educacional mais justo, eficaz e equânime. Esse entendimento do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, de acordo com a concepção inclusiva, sem dúvida revoluciona o que tradicionalmente se pratica nas escolas (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 35).

A referência à obra citada estimula um diálogo entre distintas perspectivas acadêmicas acerca da inclusão educacional, indicando a pluralidade de abordagens teóricas e de práticas pedagógicas que coexistem e se complementam no campo da educação inclusiva. Ao caracterizar a política educacional brasileira como “fragmentada, desarticulada e compartimentada”, sinaliza-se uma postura dialógica na qual diferentes pontos de vista se confrontam e interagem. Esse embate de vozes ressalta a urgência de repensar e reestruturar o sistema educacional, visando torná-lo mais justo, eficaz e inclusivo, em consonância com princípios de equidade e garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A disciplina Orientação e Estágio Curricular Supervisionado III, com carga horária de 180 aulas, integra o 8º período do curso de Física e contempla, em sua ementa, a análise da “Educação inclusiva e para diversidades” (PPCFIS, 2023). Tal abordagem amplia o escopo da inclusão, abrangendo não apenas as pessoas com deficiência, mas também a pluralidade de diversidades presentes na sociedade, incluindo dimensões culturais, raciais, de gênero e socioeconômicas. Essa perspectiva dialoga com a significação de inclusão como um processo que reconhece e valoriza as múltiplas identidades que constituem o espaço escolar.

Ementa da disciplina: ORIENTAÇÃO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III
EMENTA: A experimentação e o Ensino de Física.
Educação inclusiva e para diversidades. Educação para Jovens e Adultos. Currículos, organização e legislação educacional para o ensino médio. Relatório de estágio (PPCFIS, 2024).

Entre as referências complementares, sobressai a obra *Ensino de Física e Educação Inclusiva: Exemplo de uma Sequência Didática para a Abordagem de Conceitos da Eletrodinâmica* (2012), por alinhar-se diretamente ao objetivo desta pesquisa de identificar práticas pedagógicas que incorporem a perspectiva inclusiva no ensino comum.

No referido estudo, os autores propõem uma abordagem didática inovadora que busca “exemplificar as possibilidades do desenvolvimento de práticas docentes condizentes com a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (ALMEIDA, XAVIER e MARINHO, 2012). Essa proposição denota uma postura dialógica, ao reconhecer a multiplicidade de caminhos possíveis para a realização de uma prática pedagógica, elegendo, para análise, uma dessas possibilidades como exemplo.

A citada abordagem expressa a atribuição de responsabilidade ao professor como protagonista na efetivação da educação inclusiva, reconhecendo-o como sujeito central no processo de transformação das práticas pedagógicas:

[...] no que se refere ao ensino de Física voltado para a inclusão de alunos com deficiência visual, muito mais do que a busca por novas metodologias e recursos didáticos, a formação de professores deve permitir a construção de uma prática docente, na qual, ele, professor, possa se reconhecer como o principal instrumento de mudança no contexto da sala de aula (ALMEIDA, XAVIER e MARINHO, 2012).

Reafirma-se, assim, que no contexto do ensino de Física para alunos com deficiência visual “a formação de professores deve permitir a construção de uma prática docente” (Almeida, Xavier e Marinho, 2012), reforçando a necessidade de que o professor reconheça sua condição de agente central de transformação no ambiente escolar. Ao afirmar que os professores devem se reconhecer como “o principal instrumento de mudança” (Almeida, Xavier e Marinho, 2012), os autores recorrem a uma estratégia argumentativa que confere autoridade e responsabilidade ao educador. Essa visão indica que a efetivação da educação inclusiva depende, sobretudo, de uma atuação docente consciente e qualificada, e não apenas da adoção de metodologias ou recursos específicos.

As disciplinas Recursos Didáticos para o Ensino de Língua Espanhola e Recursos Didáticos para o Ensino de Língua Inglesa são ofertadas no 6º período dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, respectivamente, conforme disposto nos PPCs. Cada uma apresenta carga horária de 60 horas-aula, igualmente distribuídas entre 30 horas teóricas e 30 horas de Práticas como Componente Curricular (PCC). As ementas contemplam a temática da educação inclusiva, enfatizando a importância da análise, seleção e elaboração de materiais didáticos. Incluem, ainda, discussões sobre políticas de distribuição e avaliação desses materiais no contexto do ensino de línguas estrangeiras em instituições educacionais brasileiras.

Ementa da disciplina: RECURSOS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

EMENTA: Análise, seleção e elaboração de material didático. Discussão sobre políticas de distribuição e de avaliação de material didático para ensino de Espanhol em contexto escolar brasileiro. Discussão e orientação sobre currículo, seleção, sequenciamento de conteúdos, autoria, objetivos e avaliação. Planejamento, elaboração, adaptação e flexibilização de materiais que contemplem diversidades étnico-raciais, de gênero, educação especial etc (PPCLET/ESP, 2023).

Ementa da disciplina: RECURSOS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

EMENTA: Análise, seleção e elaboração de material didático. Discussão sobre políticas de distribuição e de avaliação de material didático para ensino de inglês em contexto escolar brasileiro. Discussão e orientação sobre currículo, seleção, sequenciamento de conteúdos, autoria, objetivos e avaliação. Planejamento, elaboração, adaptação e flexibilização de materiais que contemplem diversidades étnico-raciais, de gênero, educação especial etc (PPCLET/ING, 2023).

A elaboração e adaptação de materiais que atendam às diversidades, incluindo aspectos étnico-raciais, de gênero e de educação especial, contribuem para a promoção de práticas pedagógicas que reduzam barreiras e favoreçam a participação de todos os estudantes, configurando-se como estratégia central para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade (MANTOAN, 2021).

Na perspectiva bakhtiniana, tais práticas revelam a dimensão responsiva do ato pedagógico, na medida em que o professor, ao produzir e adaptar materiais, estabelece um diálogo concreto com as necessidades reais de seus alunos, reconhecendo a alteridade como constitutiva do processo formativo. Assim, o material didático deixa de ser um artefato neutro e passa a constituir-se como enunciado carregado de valores e intencionalidades, situado em um contexto social específico e permeado por vozes múltiplas que disputam sentidos sobre o que é ensinar e aprender em um espaço escolar inclusivo.

A análise das disciplinas obrigatórias que abordam a Educação Inclusiva nos PPCs das Licenciaturas revela que os tópicos referentes à inclusão escolar e às necessidades educacionais específicas (NEE) são os mais recorrentes. Esse dado aponta para uma ênfase expressiva nas questões de inclusão e no atendimento às NEE dos estudantes, revelando uma preocupação crescente com a promoção da diversidade e da equidade no ambiente educacional.

5.2.4 As Disciplinas Eletivas e suas Possibilidades

Nos cursos de licenciatura, as disciplinas eletivas constituem componentes curriculares opcionais que possibilitam ao estudante aprofundar conhecimentos específicos ou explorar áreas correlatas à sua formação obrigatória. Esse espaço curricular amplia as possibilidades formativas, permitindo que o licenciando construa percursos acadêmicos alinhados a interesses pessoais e a demandas profissionais emergentes.

Ao oferecer “caminhos alternativos de aprofundamento dos estudos nas áreas formativas desejadas” (PPCQUI, 2023), as disciplinas eletivas conferem flexibilidade ao currículo acadêmico, favorecendo a diversificação das experiências de aprendizagem e a construção de um perfil profissional mais abrangente, no qual o licenciando assume papel ativo na escolha e no direcionamento de seu percurso formativo.

Nesse sentido, as disciplinas eletivas viabilizam a personalização do percurso acadêmico, permitindo que o licenciando selecione conteúdos que dialoguem com suas

aspirações pessoais e profissionais, fortalecendo a coerência entre sua formação e sua futura atuação docente.

A análise dos PPCs revelou a presença de disciplinas eletivas que abordam a educação inclusiva, seja de forma explícita ou por meio de temáticas correlatas, como a educação especial ou a formação de professores para a inclusão. Essas disciplinas foram identificadas a partir da análise de seu nome, de sua ementa, da bibliografia básica ou da bibliografia complementar. A relação dessas disciplinas está sistematizada no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Educação Inclusiva nas Disciplinas Eletivas das Licenciaturas

DISCIPLINA ELETIVA	LICENCIATURA							
	PPCBIO	PPCFIS	PPCGEO	PPCHIS	PPCLET/ESP	PPCLET/ING	PPCMAT	PPCQUI
Aspectos Linguísticos da Libras					X	X		
Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Química								X
Educação Inclusiva e Ensino de Ciências		X						
Ensino de línguas na perspectiva inclusiva					X	X		
Legislações específicas da educação especial			X	X	X	X		
Modalidades de Educação e Ensino de Ciências		X						
Produção de Material Didático Adaptado para Deficientes Visuais								X
Psicologia e inclusão			X	X	X	X		
Tecnologias digitais de informação e comunicação em educação			X	X	X	X		

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir dos dados disponíveis no site www.uftm.edu.br, 2025.

A disciplina Aspectos Linguísticos da Libras, com carga horária de 30 horas teóricas, é ofertada pelo Departamento de Letras e Línguas (DLLP) aos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Seu plano de ensino contempla o estudo introdutório de aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, abordando fonologia, morfologia e sintaxe, além da aquisição da Libras como primeira língua.

Ementa da disciplina: OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS

EMENTA: Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Aquisição de língua de sinais como primeira língua (PPCLET/ING, 2023).

As referências bibliográficas associadas incluem produções acadêmicas voltadas à língua de sinais, à surdez e à educação bilíngue, possibilitando uma compreensão ampla e fundamentada sobre esses temas. No contexto formativo, tal configuração contribui para a ampliação de repertórios discursivos e para o reconhecimento da voz da comunidade surda como parte integrante do diálogo educacional, fortalecendo perspectivas inclusivas no campo da formação docente.

A disciplina Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Química, ofertada pelo Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT) do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), para o curso de Química, tem como foco a investigação da evolução dos conceitos de educação especial e inclusiva, a política nacional de inclusão e os processos educativos em contextos escolares inclusivos.

Ementa da disciplina: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ENSINO DE QUÍMICA

Departamento/Instituto de oferta – DECMT/ICENE

EMENTA: Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva. A educação especial, a educação comum e o AEE a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Processos educativos na escola de educação inclusiva. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. Processos Educativos das Pessoas com Deficiência Intelectual, Cegueira, Baixa Visão e Surdocegueira, Surdez, Deficiência Física, Transtornos do Espectro Autista e Transtornos Funcionais Específicos. Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas. (PPCQUI, 2023).

O plano de ensino contempla recursos pedagógicos como acessibilidade, tecnologia assistiva e desenho universal, associados a processos educativos voltados a diferentes deficiências e transtornos. Essa organização curricular amplia as possibilidades de compreender e atender às especificidades de cada estudante, favorecendo práticas docentes fundamentadas na responsividade e na diversidade de experiências formativas.

A disciplina Educação Inclusiva e Ensino de Ciências, ofertada pelo DECMT/ICENE ao curso de Física, contempla em seu plano de ensino o estudo da legislação educacional, da educação especial e inclusiva, das deficiências e do autismo, do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), do uso da Língua Brasileira de Sinais no ensino de ciências, bem como a análise, produção e avaliação de textos e materiais didáticos.

Ementa da disciplina: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE CIÊNCIAS

EMENTA: Legislação educacional. Educação especial e educação inclusiva. Deficiências físicas, cognitivas e múltiplas. Autismo. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Língua Brasileira de Sinais no ensino de ciências. Análise, decodificação e uso de diferentes tipos de textos que circulam na sala de aula. Produção, avaliação e uso de textos e materiais didáticos. (PPCFIS, 2024).

As referências bibliográficas indicadas abrangem temas como legislação e políticas educacionais, Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestão municipal, conceitos e práticas de inclusão, história e políticas públicas da educação especial, bem como perspectivas contemporâneas sobre a educação inclusiva. A amplitude desses conteúdos favorece a articulação entre fundamentos legais, práticas pedagógicas e múltiplas linguagens, ampliando as condições para que diferentes vozes e gêneros discursivos circulem no contexto escolar, fortalecendo o diálogo entre o conhecimento científico e a perspectiva inclusiva.

A disciplina Ensino de Línguas na Perspectiva Inclusiva, com carga horária de 30 horas teóricas, é ofertada pelo Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE) do IELACHS para os cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Seu plano de ensino propõe o estudo das concepções de inclusão, inserção, integração, acessibilidade e exclusão, a partir da análise de documentos oficiais que descrevem os modelos de inclusão em vigor. Também aborda temas relacionados à saúde e ao bem-estar psíquico, com atenção a diagnósticos e classificações.

Ementa da disciplina: ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
EMENTA: Concepções de inclusão, inserção, integração, acessibilidade e exclusão. Os documentos oficiais sobre o processo de inclusão. O(s) modelo(s) de inclusão vigente(s). Questões de saúde e questões psíquicas: diagnósticos e rótulos. As pesquisas realizadas e os construtos teóricos da área. O processo de interação entre docentes e discentes com necessidades individuais diferentes. O processo de avaliação inclusiva. As tecnologias assistivas, digitais e digitais assistivas. (PPCLET/ING, 2023).

As referências bibliográficas abrangem temáticas como políticas e direitos, educação especial, sociedade inclusiva e formação docente para a inclusão, oferecendo um conjunto de aportes teóricos e práticos que favorecem a compreensão crítica das políticas e práticas de inclusão. Essa abordagem promove o diálogo entre diferentes vozes sociais e institucionais, criando condições para a produção de sentidos que reconhecem a diversidade e buscam integrá-la ao processo educativo.

A disciplina Legislações Específicas da Educação Especial, com carga horária de 30 horas teóricas, é oferecida pelo Departamento de Serviço Social (DSS) do IELACHS aos cursos de Geografia, História, Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Seu conteúdo enfatiza a significação dos processos de educação, saúde e assistência social, visando à promoção da emancipação e inclusão de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais ou mentais, síndromes, doenças crônicas e altas habilidades, entre outras condições.

Ementa da disciplina: LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EMENTA: Pessoas com Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais: Processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc) de emancipação e inclusão de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais e mentais, síndromes, doenças crônicas, altas habilidades, dentre outras; promoção, defesa e

garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção individual e coletiva, tendo como objeto focado na ação essas pessoas e suas famílias. (PPCLET/ING, 2023).

Além de contemplar a promoção, defesa e garantia de direitos, a disciplina aborda o desenvolvimento de metodologias de intervenção individual e coletiva, considerando as necessidades específicas de indivíduos e famílias. As referências bibliográficas incluem estudos sobre Libras, políticas e diretrizes da educação especial, práticas e reflexões pedagógicas, bem como documentos oriundos de conferências e declarações internacionais. O exame dessas legislações favorece a compreensão de como enunciados jurídicos e políticos se constituem como “palavras de autoridade” (Bakhtin, 2011), orientando e, ao mesmo tempo, tensionando os processos formativos no contexto docente.

A disciplina Modalidades de Educação e Ensino de Ciências, com carga horária de 90 aulas de PCC, é ofertada pelo DECMT/ICENE ao curso de Física. Sua ementa contempla aspectos de organização, gestão, fundamentos, metodologias e direitos educacionais, articulados de modo a responder às demandas contemporâneas de diferentes modalidades de ensino, incluindo a perspectiva da educação inclusiva.

Ementa da disciplina: MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS

EMENTA: Organização e gestão de sistemas de educação básica. Fundamentos, metodologias, avaliação e currículo de ciências das modalidades de educação infantil, ensino fundamental, médio, jovens e adultos. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Direitos humanos, trabalho docente e cidadania. Educação inclusiva na educação em ciências. Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas (PPCFIS, 2024).

As referências sugeridas contemplam temas como ensino de ciências, educação e política, educação libertadora, conscientização, educação infantil, escola e democracia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetização científica e ensino prático de ciências. Ao considerar diferentes contextos formativos, a proposta favorece a compreensão da educação como espaço de encontro de vozes múltiplas, no qual a formação docente se configura em resposta às demandas concretas dos sujeitos e às realidades escolares diversas.

A disciplina Produção de Material Didático Adaptado para Deficientes Visuais é ofertada pelo DECMT/ICENE ao curso de Química. Seu conteúdo enfatiza o estudo da trajetória de Louis Braille e do desenvolvimento do sistema Braille, destacando a importância da acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Também contempla o uso de recursos táteis e materiais adaptados, com foco no planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e práticas pedagógicas voltadas à inclusão desse público.

Ementa da disciplina: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ADAPTADO PARA DEFICIENTES VISUAIS

Departamento/Instituto de oferta – DECMT/ICENE

EMENTA: Louis Braille e o alfabeto Braille. Acessibilidade para deficientes visuais. Recursos táteis e materiais didáticos adaptados para deficientes visuais. Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas. (PPCQUI, 2023).

As referências bibliográficas indicadas contemplam conteúdos sobre ensino e aprendizagem, inclusiva em ciências, formação docente para a inclusão, recursos didáticos adaptados, normas de acessibilidade, inclusão social e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A produção e adaptação de materiais, nesse contexto, representa um movimento de responsividade, na medida em que envolve a escuta atenta das demandas específicas e a construção de soluções pedagógicas que dialogam com as necessidades concretas dos estudantes.

A disciplina Psicologia e Inclusão, com carga horária de 60 horas teóricas, é ofertada pelo Departamento de Psicologia (DPSICO) do IELACHS aos cursos de Geografia, História, Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Seu conteúdo aborda a conceituação, os tipos e a dialética exclusão/inclusão, bem como a história, concepções e classificações da deficiência, competências e formas de atendimento às pessoas com deficiência. Também contempla o papel do psicólogo nos processos de avaliação e na promoção da inclusão social e escolar.

Ementa da disciplina: PSICOLOGIA E INCLUSÃO

EMENTA: Conceituação, tipos e dialética exclusão/inclusão.

História, tipos e concepções sobre deficiência, competência e função social das pessoas deficientes. O papel do psicólogo nos processos de avaliação de necessidades especiais e nos processos de inclusão social e escolar. (PPCLET/ING, 2023).

As referências obrigatórias abrangem conteúdos sobre educação inclusiva, oferecendo uma abordagem ampla e crítica das estratégias, dos desafios e das reflexões multidisciplinares que envolvem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. A discussão proposta possibilita compreender como os discursos sobre deficiência se constituem historicamente e se ressignificam nas interações sociais, alinhando-se à perspectiva de que todo enunciado é produto de um contexto histórico e situado.

A disciplina Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Educação, com carga horária de 30 horas teóricas, é ofertada pelo DLE/IELACHS aos cursos de Geografia, História, Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Seu plano de ensino aborda a importância de compreender e incorporar novas práticas de letramento em hipermídia no contexto da educação inclusiva, reconhecendo o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas discursivas e nos modos de socialização em um cenário de globalização cultural. Nesse contexto, a hipermídia é compreendida como um ambiente digital que integra

diversos formatos de mídia (Reategui, 2008), possibilitando navegação não linear e interativa entre textos, imagens, sons e vídeos, enriquecendo o processo de aprendizagem e a exploração de conteúdos.

Ementa da disciplina: TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Departamento que oferta /Instituto: Departamento de Línguas Estrangeiras/IELACHS

Comum aos seguintes cursos: História, Letras, Geografia, Serviço Social e Psicologia

Ementa: Introdução aos estudos das novas práticas de letramentos na hipermídia (revolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs). Mudanças que as novas mídias trazem para as práticas discursivas e modos de socialização em processos de globalização cultural. Conceitos fundamentais para o estudo da relação entre linguagens e mídias (língua, linguagem, semiose, meio, modalidade, remediação, convergência e transmídia). Características multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos contemporâneos e sua relação com diferentes práticas sociais oficiais e marginalizadas na contemporaneidade (Novos e MultiLetramentos). Gêneros discursivos digitais e hibridização dos papéis de produtor, usuário e consumidor na cultura digital. (PPCHIS, 2024).

Conforme Rojo (2017), compreender a relação entre linguagens e mídias, considerando conceitos como língua, linguagem, semiose, meio, modalidade, remediação, convergência e transmídia, é essencial para a análise das características multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos contemporâneos. Lankshear e Knobel (2006, p. 10) destacam que “a compreensão das novas formas de letramento e das práticas associadas às mídias digitais é crucial para preparar os alunos para um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais”.

As referências bibliográficas sugeridas para a disciplina abordam múltiplos letramentos, inclusão social, posicionamentos docentes frente aos novos letramentos na escola e transformações do hipertexto. Conforme argumenta Rojo (2017), essa abordagem considera as diversas formas de linguagem e comunicação presentes nas práticas sociais contemporâneas, tendo a inclusão como um de seus eixos estruturantes. Assim, a disciplina favorece a reflexão sobre as interações discursivas em ambientes digitais e sobre a constituição da voz docente nesses espaços, em diálogo com novas formas de circulação da palavra.

As disciplinas eletivas identificadas nos PPCs das licenciaturas da UFTM, ao tratarem direta ou indiretamente da educação inclusiva, configuram-se como espaço potencial para o aprofundamento de práticas e reflexões formativas alinhadas ao princípio da diversidade. A diversidade temática, que abrange desde a produção de materiais adaptados até o ensino de ciências sob a perspectiva inclusiva, indica um potencial dialógico entre diferentes áreas do conhecimento e campos de prática.

Assim, a análise das disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos de licenciatura da UFTM revela que a abordagem da inclusão educacional contempla desde a evolução conceitual

do tema e a legislação específica até a incorporação de recursos pedagógicos e práticas voltadas a diferentes deficiências e transtornos.

A presença de múltiplas vozes e práticas discursivas nos PPCs demonstra a complexidade que marca o discurso da inclusão, constituído historicamente a partir da interação entre sujeitos, políticas e práticas institucionais. Nesse conjunto, as ações promovidas pela PROACE, em articulação com diferentes setores da UFTM, aparecem como parte de um esforço institucional voltado ao atendimento de estudantes com necessidades específicas, integrando políticas de assistência estudantil às demandas formativas. Assim, os PPCs se configuram como espaços em que normativas, concepções acadêmicas e experiências institucionais são entrelaçadas, permitindo observar como a educação inclusiva é inscrita nos projetos formativos e como se estabelecem diálogos entre fundamentos legais, orientações pedagógicas e práticas universitárias.

6 AS VOZES DOS FUTUROS EDUCADORES

Este capítulo apresenta a análise dos discursos de discentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), abrangendo Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras com habilitação em Português e Espanhol, Letras com habilitação em Português e Inglês, Matemática e Química, todos vinculados ao campus de Uberaba. Participaram 15 estudantes, que responderam a um questionário estruturado voltado à formação inicial para a educação inclusiva de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cujas falas são apresentadas tal como foram registradas nos questionários, preservando-se sua forma original.

A investigação pauta-se no objetivo de compreender como esses futuros professores constroem sentidos sobre a inclusão na educação comum, considerando as aprendizagens oriundas das abordagens teóricas e práticas vivenciadas ao longo da formação inicial.

Nessa perspectiva, a análise proposta não se restringe à descrição dos dados, mas busca apreender os sentidos mobilizados nos enunciados como manifestações ideológicas situadas, revelando as tensões entre os discursos institucionais sobre inclusão e as experiências formativas concretas vividas pelos participantes. A apresentação dos resultados segue a organização do instrumento de coleta, seguindo de seção que retoma os principais achados da pesquisa, distribuindo-se em sete eixos temáticos inter-relacionados:

- a) Perfil Acadêmico dos Participantes;
- b) Posicionamentos referentes à inclusão na educação comum;
- c) Abordagens sobre educação inclusiva na formação inicial;
- d) Processo de formação para a educação inclusiva na UFTM;
- e) Inovações legislativas e formação docente;
- f) Melhorias a serem implementadas no processo de formação docente para a educação inclusiva e
- g) Posicionamentos discursivos entre conflitos e perspectivas inclusivas.

6.1 PERFIL ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES

A categorização dos participantes seguiu a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agrupando os cursos em áreas do

conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; e Ciências Humanas, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 - Área do conhecimento da licenciatura – classificação do CNPq

ÁREA DO CONHECIMENTO DE ACORDO COM O CNPQ	LICENCIATURA
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ciências Exatas e da Terra	Física
	Matemática
	Química
Ciências Humanas	Geografia
	História
	Letras/Espanhol
	Letras/Inglês

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados disponíveis em <https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>, 2024.

Dos 15 participantes, 11 (73,3%) estavam matriculados em cursos da área de Ciências Humanas; 3 (20%) em cursos da área de Ciências Exatas e da Terra; e 1 (6,7%) no curso de Ciências Biológicas. A distribuição está ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Área de conhecimento – total dos participantes



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Embora a divulgação e o convite para responder ao questionário tenham sido realizados de forma igualitária, observa-se que a maior parte dos respondentes provém de cursos da área de Ciências Humanas. Conforme apresentado no item 5.2.3 (As Disciplinas Obrigatórias e a Inclusão nos Cursos de Licenciatura), foram identificadas 9 disciplinas obrigatórias nos PPCs das licenciaturas pesquisadas. A partir da classificação das licenciaturas segundo a categorização do CNPq e da soma das ofertas dessas disciplinas que abordam a educação inclusiva, obteve-se a distribuição apresentada no Quadro 16.

Quadro 16 - Somatório das Disciplinas Obrigatórias sobre Educação Inclusiva por Área de Conhecimento (CNPq)

ÁREA DO CONHECIMENTO DE ACORDO COM O CNPQ	SOMATÓRIO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ciências Biológicas	02
Ciências Exatas e da Terra	08
Ciências Humanas	13

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados disponíveis no Quadro 11, 2025

No que se refere às disciplinas eletivas, tratadas no item 5.2.4 (As Disciplinas Eletivas e suas Narrativas), identificaram-se igualmente 9 disciplinas ofertadas nas licenciaturas analisadas. Aplicando-se o mesmo procedimento de análise utilizado para o Quadro 16, que consistiu na classificação das licenciaturas conforme a categorização do CNPq e no somatório das disciplinas relacionadas à educação inclusiva, obteve-se, para as disciplinas eletivas, a distribuição apresentada no Quadro 17.

Quadro 17 - Somatório das Disciplinas Eletivas sobre Educação Inclusiva por Área de Conhecimento (CNPq)

ÁREA DO CONHECIMENTO DE ACORDO COM O CNPQ	SOMATÓRIO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ciências Biológicas	00
Ciências Exatas e da Terra	04
Ciências Humanas	14

Fonte: Elaboração própria, 2025, a partir de dados disponíveis no Quadro 14, 2025

A análise conjunta dos Quadros 16 e 17 indica que a maior parte dos participantes respondentes do questionário é oriunda de cursos da área de Ciências Humanas, cujos PPCs concentram a maior oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas voltadas à educação inclusiva. Para Bakhtin (2014), a linguagem é um fenômeno social e histórico, no qual os significados se constroem por meio da interação e do diálogo. Relacionando essa perspectiva ao fato de que a maior parte dos participantes está matriculada em cursos que ofertam mais disciplinas voltadas à educação inclusiva, pode-se inferir que esses estudantes se inserem em um contexto acadêmico que favorece e prioriza a discussão sobre inclusão.

Bakhtin (2011) destaca que a linguagem e o discurso são condicionados pela esfera de atividade em que os sujeitos se inserem. No caso das licenciaturas com maior oferta de disciplinas voltadas à educação inclusiva, pode-se inferir que a esfera acadêmico-pedagógica estimula o interesse dos estudantes e sua participação em pesquisas sobre o tema da educação inclusiva. Assim, a palavra assume papel central no processo formativo, pois, como afirma Bakhtin (2013, p. 95), “a palavra é reveladora; ela desvela a profundidade de um indivíduo, abrindo sua consciência para o outro e para o mundo”.

Observou-se que a diversidade da amostra, composta por estudantes de diferentes cursos de licenciatura e em distintas etapas da formação, possibilitou identificar a heterogeneidade de posicionamentos sobre inclusão e apreender a multiplicidade de vozes em circulação. Essa dinâmica dialoga com a perspectiva de Bakhtin (2011), segundo a qual todo enunciado está “preenchido com ecos e reverberações de outros enunciados”.

6.2 POSICIONAMENTOS REFERENTES À INCLUSÃO NO ENSINO COMUM

Esta seção tem como objetivo caracterizar e analisar os posicionamentos atribuídos à inclusão na educação a partir dos discursos dos participantes. Para isso, foram formuladas questões voltadas a compreender suas vivências e posicionamentos discursivos sobre a educação inclusiva, bem como a identificar de que forma essas experiências repercutem em suas práticas pedagógicas.

A análise teve início com a distinção entre educação especial e educação inclusiva. Para isso, os participantes foram questionados: “Você conhece a diferença entre educação especial e educação inclusiva?”, interpretação considerada fundamental para embasar debates teóricos e orientar práticas educativas pautadas na perspectiva da inclusão. Entre as respostas obtidas, seis participantes (40%) afirmaram não conhecer a diferença entre os termos, enquanto nove (60%) disseram conhecer. Destes, cinco detalharam suas respostas, explicando a distinção.

(P3CH) “Sim. A educação especial limita-se à pessoas com deficiência. A educação inclusive acolhe a diferença de todos”.

(P8CH) “Educação especial é voltada para pessoas com deficiência, educação inclusiva reconhece a diferença de todos dentro do ambiente escolar”.

(P10CB) “A educação especial é voltada para alunos com necessidades educacionais específicas e a educação inclusiva caracteriza que todos têm suas especificidades dentro do ambiente escolar”.

(P13CH) “A educação especial é a modalidade de ensino que atende os alunos com deficiência. A educação inclusiva é voltada para a universalização da educação, visando a democratização do ensino, ou seja, educação que atenda todos os grupos sociais, especialmente os marginalizados pela sociedade”.

(P15CH) “A Educação Especial e a Educação Inclusiva são conceitos relacionados à forma como a educação é oferecida a alunos com necessidades educacionais especiais, mas elas têm abordagens diferentes. Em resumo, enquanto a Educação Especial historicamente envolveu a separação e adaptação para alunos com deficiências, a Educação Inclusiva busca a participação de todos os alunos em um ambiente de aprendizagem comum, promovendo a diversidade e adaptando o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades variados. A Educação Inclusiva é guiada pelo princípio de que todos os alunos têm o direito de participar plenamente”.

De modo geral, os enunciados associam a educação especial ao atendimento restrito a pessoas com deficiência, em contextos segregados (como em P3CH). Essa visão corresponde à crítica de Kassar (2013) sobre a organização histórica de salas homogêneas.

A dimensão histórica da modalidade também é destacada, ao apontar que a prática envolvia separação e adaptação para estudantes com deficiência (em P15CH), o que, conforme Lima (2006), foi sustentado pela carência de recursos e pela insuficiente formação docente. Em contrapartida, os enunciados sobre educação inclusiva valorizam a diversidade e a democratização do ensino. A ideia de acolher a diferença de todos (presente em P3CH) e de reconhecer a diversidade no espaço escolar (em P8CH) aproxima-se da defesa de Mantoan (2015), que concebe a inclusão como promotora da equidade, e da análise de Lima (2006), que identifica a diversidade como fundamento da prática pedagógica.

A compreensão de que cada estudante possui especificidades próprias (expressa em P10CB) reforça uma abordagem centrada no indivíduo, em consonância com Mittler (2023), que destaca a necessidade de adaptações para assegurar a participação de todos, e com Mantoan (2015), que aponta a importância de atender às particularidades dos estudantes.

A inclusão, como mecanismo de universalização do acesso ao ensino, também se faz presente (em P13CH), em diálogo com a Meta 4 do PNE (Brasil, 2014), que prevê a escolarização no ensino comum com oferta de Atendimento Educacional Especializado, e com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que propõe o acolhimento incondicional de todas as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. Por fim, a concepção de inclusão como participação em um ambiente comum (manifesta em P15CH) sintetiza uma visão ampla da educação inclusiva.

A noção de pertencimento a um espaço educativo compartilhado enfatiza a relevância de contextos que garantam ingresso e participação significativa, sustentados por práticas pedagógicas de caráter democrático, em consonância com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e com Ainscow et al. (2012), que defendem ambientes de aprendizagem atentos às contribuições singulares de cada estudante.

A segunda questão desta seção teve como objetivo investigar a experiência prática dos participantes com a educação inclusiva ou, na ausência dessa vivência, compreender como eles a imaginam. Assim, foi perguntado: “Você já teve alguma experiência prática ou estágio em uma escola que adota práticas de educação inclusiva? Se sim, como foi essa experiência? Se não, como você imagina que seria?”.

Das quinze respostas obtidas, nove participantes (60%) declararam não ter vivenciado qualquer experiência prática em escolas com propostas inclusivas. As demais respostas indicam experiências variadas, que incluem desde a atuação direta em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) até posicionamentos discursivos sobre a infraestrutura e as práticas pedagógicas necessárias para efetivar a inclusão. Mesmo entre aqueles sem vivência direta na prática escolar, observam-se representações que expressam expectativas, idealizações e críticas em relação à realidade das instituições de ensino.

(P4CE) “Realização de gincanas ou recursos diferenciados audiovisuais ou musicais. Uso de excursões. Uso de trabalho remoto”.

(P5CE) “Não. Imagino que haja monitores preparados para cuidar desses estudantes, estrutura física preparada e liderança cientes que eles existem dentro da instituição. Mesmo sendo necessário que todas as instituições estejam preparadas para isso, como diz alguns documentos de educação nacional, a realidade não é a mesma dita no papel”.

(P7CH) “Sim. Participei do PIBID Geografia na escola Quintiliano Jardim, aonde há grande presença de alunos laudados. Apesar de se chamar inclusiva, muitas vezes observei a falta de material para os alunos cegos e surdos. Poucos acompanhamentos com os alunos autistas, compartilhando com meus colegas de curso minha experiência, os mesmos me falaram que, infelizmente, já viram o mesmo em outras escolas”.

(P8CH) “Sim, participo do projeto PIBID da geografia em uma escola inclusiva. Reconheço que não há total apoio para os alunos deficientes,

os deficientes visuais não tem material didático prático para construção do conhecimento e os deficientes auditivos por vezes não participam de atividades e não participam das aulas de inglês”.

(P9CH) “Não, mas imagino que seriam adotadas medidas com "muito" respeito a integridade dos alunos, se tratando sobre a forma da abordagem e introdução ao conteúdo, mas "Principalmente" com amor ao ensiná-los”.

(P10CB) “Não e sim. Na escola anterior eu tinha em sala de aula um aluno cego sem profissional de apoio para acompanhar as aulas, sem material didático algum fornecido pela escola que o atendesse. Eu flexibilizei materiais, busquei conhecimentos sobre a deficiência e maneiras de realmente incluí-lo nas aulas, aprendi muito com esse aluno, foi uma experiência gratificante. Sim, porque na escola em que estou atualmente, os alunos com necessidades educacionais específicas são “enxergados” e têm todo o apoio possível e atenção, são prioridades da coordenação pedagógica e da maioria dos professores, não de todos, infelizmente. Meus materiais são flexibilizados para que todos os alunos, sem distinção, possam trabalhar respeitando o tempo de cada um”.

Em um panorama mais amplo, os dados revelam que a educação inclusiva é associada tanto a práticas pedagógicas diversificadas, como uso de recursos audiovisuais, musicais e excursões (P4CE), quanto à necessidade de infraestrutura adequada, com monitores preparados, estrutura física acessível e liderança comprometida (revelada em P5CE). Tais enunciados reforçam que a efetividade da inclusão depende de condições concretas de apoio, conforme defendem Hehir et al. (2016), para quem a presença de recursos adaptados e profissionais capacitados é fundamental para que o discurso inclusivo se materialize na prática escolar.

As experiências no âmbito do PIBID (partilhadas em P7CH e P8CH) situam a inclusão em contextos institucionais específicos, como escolas públicas em parceria com universidades, e apontam avanços e lacunas. Por um lado, observa-se a sensibilização e o contato direto com estudantes com deficiência; por outro, persistem fragilidades, como ausência de materiais acessíveis para alunos cegos e surdos e a falta de acompanhamento adequado para estudantes com autismo (P7CH), além da exclusão parcial de estudantes com deficiência sensorial em atividades curriculares (P8CH). Esses relatos confirmam as análises de Santos e Baraldi (2018)

e Lima (2023), que identificam barreiras estruturais e pedagógicas como entraves à inclusão plena.

Também se destacam os enunciados que combinam crítica e reflexão pessoal. Em P10CB, há a descrição de uma situação de exclusão vivida por um aluno cego em escola anterior, marcada pela ausência de profissional de apoio e materiais acessíveis, seguida de uma ação proativa do participante, que flexibilizou conteúdos e buscou novos conhecimentos para promover inclusão. O mesmo participante relata, ainda, um contexto atual mais positivo, em que a coordenação pedagógica prioriza o atendimento às necessidades educacionais específicas, demonstrando avanços institucionais, ainda que com limitações no engajamento de parte dos professores. Esses relatos dialogam com as considerações de Camargo (2022) e Ribeiro (2021), que destacam a necessidade de uma formação docente capaz de articular teoria e prática e de promover posicionamentos críticos diante das desigualdades.

Por fim, os enunciados também apontam idealizações, como em P9CH, que expõe a expectativa de que a inclusão seja pautada pelo respeito e, principalmente, pelo amor ao ensinar reforça a dimensão afetiva e humanista do processo educativo, alinhada a Camargo (2022) e Ribeiro (2021), que destacam a centralidade da ética, da alteridade e do compromisso com a diversidade na formação docente. Sob a ótica bakhtiniana (Bakhtin; Volóchinov, 2014), esse enunciado indica que a linguagem e a prática pedagógica se constituem como espaços de atribuição de sentido ético e político, onde a inclusão é entendida como uma prática que ultrapassa os aspectos técnicos e estruturais e se concretiza também nas relações humanas.

Em seguida, procurou-se avaliar a auto interpretação dos participantes quanto à sua preparação para atender alunos com deficiência. A formulação dessa questão fundamenta-se no posicionamento de que a concepção do licenciando sobre sua própria formação influencia de maneira direta sua prática pedagógica e sua relação com a diversidade presente em sala de aula. Segundo Ribeiro (2021), a constituição da identidade docente é permeada por experiências formativas e por múltiplas vozes sociais que se manifestam ao longo do processo de formação inicial, moldando a interpretação que o futuro professor desenvolve sobre seu papel e suas competências profissionais. Dessa forma, ao investigar se os participantes se consideram preparados para atuar com alunos com deficiência, pretende-se compreender de que maneira essas vozes e experiências se articulam na construção de sentidos acerca da inclusão e do ensino para todos.

Diante da indagação “você se sente preparado para atender pessoas com deficiência no processo educativo? ”, 13 dos 15 participantes (86,7%) afirmaram não se sentir preparados, enquanto apenas 2 (13,3%) declararam sentir-se aptos para atender a essa demanda.

O fato de 86,7% dos participantes declararem se sentir despreparados para atender pessoas com deficiência revela uma percepção associada à insuficiência de capacitação e à inadequação do sistema educacional em oferecer recursos e formação adequados. Esse entendimento é igualmente influenciado pelos diferentes estágios de formação em que os licenciandos se encontram e pela falta de intenção de alguns em seguir a carreira docente, fatores que impactam diretamente a forma como compreendem sua preparação para o atendimento de pessoas com deficiência no processo educativo.

Camargo (2022) argumenta que a autoconfiança de certos professores diante de alunos com NEE decorre da precariedade dos conteúdos e metodologias disponibilizados pelas instituições formadoras, especialmente no que tange à inclusão de alunos com deficiência, uma perspectiva reforçada por Lessa (2020), que indica a escassez de experiências formativas específicas na área da educação inclusiva como forma de comprometimento do sentimento de preparo entre futuros professores.

Santos e Baraldi (2018) sugerem que o modelo de formação docente vigente permanece marcado por discontinuidades e lacunas institucionais, o que compromete a efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão. Sob essa perspectiva, a insegurança relatada pelos participantes não se configura apenas como uma fragilidade individual, mas como reflexo de um contexto histórico, político e pedagógico no qual a formação docente ainda carece de estrutura sólida para atender às demandas inclusivas.

Em contraposição, as vozes minoritárias que se declaram preparadas possivelmente correspondem a sujeitos que desenvolveram a confiança necessária para atuar na educação inclusiva. Assim, as respostas não apenas refletem vivências individuais, mas também oferecem elementos para compreender o panorama mais amplo da formação docente e das políticas educacionais voltadas à inclusão.

A análise se aprofunda quando considerada à luz de Mantoan (2006), que concebe a inclusão como um processo em permanente construção, dependente de uma mudança cultural e educacional profunda. Sob essa ótica, o sentimento de despreparo manifestado pela maioria dos participantes não se limita a uma deficiência individual ou pontual, mas reflete um sistema educacional em fase de transição, que ainda busca consolidar práticas efetivamente inclusivas.

Dando continuidade à investigação, buscou-se compreender o posicionamento dos participantes acerca dos benefícios da educação inclusiva, considerando a relação entre teoria e prática, bem como identificar suas perspectivas sobre o impacto dessa modalidade no ambiente escolar. Para tanto, foi formulada a seguinte questão: “Você acredita que a educação inclusiva pode trazer benefícios para todos os alunos ou somente para os alunos público-alvo da educação especial?”.

Suas respostas revelam que a maioria dos participantes compreende os benefícios da educação inclusiva como abrangentes a todos os alunos, e não restritos ao público-alvo da educação especial. Esse entendimento predominante reflete a incorporação de um discurso que reconhece a convivência com a diversidade como elemento central da formação.

Parte dos participantes apresentou respostas curtas e afirmativas, como “Sim” (P1CH, P7CH e P14CH), manifestando adesão ao discurso inclusivo, porém sem maiores detalhes ou aprofundamentos.

(P3CH) “Para todos os alunos porque reconhece que todos somos diferentes dentro do ambiente escolar”.

(P8CH) “Para todos os alunos, pois para o resto da sociedade será refletido a necessidade da inclusão”

(P9CH) “Para todos os alunos claro, se trata a respeito de mostrar para as pessoas que estes alunos, cujo necessitam de uma atenção especial, também são capazes de realizar as mesmas atividades que os outros (claro que tudo tem sua respectiva análise e existem casos diferentes para cada um)”.

(P10CB) “Sem dúvida nenhuma traz benefício para todos, não só os alunos, mas aos professores também”.

(P11CH) “Acredito que uma base para educação inclusiva pode trazer benefícios a todos que se interessarem nela. Famílias,alunos,professores,etc”

(P12CH) “Os benefícios são para toda a sociedade, visto que agrega ao meio as pessoas que tem alguma necessidade especial”.

(P13CH) “Acredito que a educação inclusiva pode sim trazer benefícios para todos os alunos, desde que tenha professores e auxiliares com capacidade pedagógica para atender as necessidades de todos os alunos dentro da sala de aula. O maior benefício com o convívio é o

desenvolvimento pessoal desde a primeira infância sobre empatia e respeito as diferenças”.

De modo geral, os participantes relacionam a inclusão a um benefício coletivo, ressaltando que todos os estudantes são diferentes e que cada caso exige atenção particular (P3CH; P9CH). Essa compreensão aproxima-se da análise de Camargo (2022), que entende o reconhecimento da diferença como princípio estruturante da prática pedagógica inclusiva, e favorece a construção de um ambiente escolar democrático e plural.

Alguns enunciados ampliam esse entendimento ao afirmar que os impactos da inclusão alcançam a sociedade em geral (P8CH; P12CH), perspectiva respaldada por Santos e Baraldi (2018), ao conceberem a inclusão como direito social vinculado ao fortalecimento da democracia e à construção de uma cultura solidária e justa. Outros participantes incluem professores e famílias entre os sujeitos beneficiados (P10CB; P11CH), em diálogo com Ribeiro (2021) e Barbosa (2023), para quem a inclusão exige articulação entre escola, família e políticas educacionais, não podendo ser atribuída exclusivamente ao professor.

Além disso, parte das respostas sinaliza a importância da formação específica e do suporte institucional como condições para que os benefícios se concretizem (P13CH). Essa posição ecoa as análises de Lessa (2020) e Camargo (2022), que destacam a formação continuada e o apoio pedagógico como fundamentos indispensáveis para práticas inclusivas consistentes e transformadoras.

Em síntese, as vozes dos participantes revelam tanto consensos quanto desafios, demonstrando concordância quanto à amplitude dos benefícios da inclusão para alunos, professores, famílias e sociedade, mas também críticas à superficialidade de algumas respostas e à carência de formação e suporte adequados. Esse conjunto de discursos evidencia a complexidade do tema e a necessidade de consolidar uma formação docente crítica, articulada com as demandas da prática inclusiva.

A quinta pergunta do eixo 6.2, direcionada aos posicionamentos sobre a inclusão na educação comum, teve como objetivo identificar se os participantes buscaram formações adicionais na área da inclusão educacional. Essa investigação permite compreender a articulação entre as experiências formativas e os discursos institucionais sobre inclusão, analisando, sob a perspectiva bakhtiniana, como esses sujeitos se constituem eticamente e ideologicamente ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Propõe-se, assim, a questão: “Você já participou de algum curso, treinamento ou projeto relacionados à inclusão educacional?”

Dos 15 participantes, 11 (73,3%) responderam “*não*” e 4 (26,7%) responderam que já participaram de algum curso, treinamento ou projeto relacionados à inclusão educacional.

A predominância de respostas negativas sugere que a inclusão ainda não ocupa papel central na formação inicial, manifestando uma lacuna significativa na preparação docente (LESSA, 2020).

Em contrapartida, os 26,7% de participantes que tiveram alguma experiência com cursos, projetos ou treinamentos na área da inclusão constituem uma minoria que acessou iniciativas relevantes. A presença dessas formações, embora limitada, sinaliza espaços de resistência e de compromisso com a inclusão em determinadas instituições ou redes de ensino.

A predominância de respostas negativas quanto à participação em cursos e projetos pode revelar um posicionamento que não decorre apenas de escolhas individuais, mas é condicionado pelas circunstâncias sociais, políticas e institucionais em que os sujeitos estão inseridos. Essa constatação dialoga com Ribeiro (2021), a quem o discurso da inclusão é visto como presente nas diretrizes educacionais, mas ausente de materialidade nas práticas formativas. Para a autora, o descompasso entre discurso e prática mostra a necessidade urgente de uma reestruturação curricular e institucional fundamentada na equidade, na valorização da diferença e no compromisso com uma educação genuinamente inclusiva.

Assim, a análise dos dados permitiu compreender que o silêncio formativo identificado na maioria dos participantes é significativo, pois não representa apenas ausência de ação, mas reflete a presença de um discurso dominante que não prioriza nem incentiva a formação para a inclusão. Esse silêncio, à luz da perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), configura-se também como uma forma de enunciado, ou seja, um posicionamento que expressa as condições histórico-sociais que permeiam o processo formativo dos sujeitos.

A questão subsequente teve como objetivo avaliar a interpretação dos participantes quanto à sua capacidade de implementar estratégias inclusivas na prática pedagógica, permitindo identificar como articulam os saberes construídos na formação inicial com as exigências das práticas educativas voltadas à diversidade: “Você se sente capacitado para adotar estratégias que promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades?”

Dos 15 participantes, 10 (66,7%) afirmaram não se sentir capacitados para adotar estratégias inclusivas que garantam a participação de todos os alunos, enquanto 5 (33,3%) declararam sentir-se preparados para tal desafio.

A predominância de respostas negativas indica que a formação vivenciada pela maioria dos participantes ainda não incorpora a inclusão como eixo estruturante, o que pode refletir lacunas e as diferentes etapas das licenciaturas que cada estudante está cursando.

Camargo (2022) e Lessa (2020) destacam que a falta de vivências práticas relacionadas à inclusão, somada à superficialidade com que o tema é tratado, compromete de forma significativa a autoconfiança dos licenciandos em relação à sua capacidade de planejar e implementar estratégias pedagógicas inclusivas. Esse cenário, somado ao identificado na análise sobre a participação em cursos e projetos de formação em inclusão, sinaliza para uma cultura institucional que não prioriza, de forma efetiva, a construção de competências docentes voltadas à equidade. Essa fragilidade pode ser atribuída a múltiplos fatores, que vão desde a ausência de políticas formativas coerentes até a permanência de uma estrutura educacional que, conforme apontam Santos e Baraldi (2018), ainda se sustenta em paradigmas excludentes, nos quais a diferença é frequentemente vista como obstáculo, e não como potencial.

Outro aspecto a considerar na presente pesquisa é que os participantes se encontram em diferentes estágios de seus cursos de licenciatura, o que implica níveis desiguais de contato com práticas pedagógicas e experiências formativas relacionadas à inclusão. Além disso, nem todos os licenciandos necessariamente pretendem exercer a docência após a conclusão do curso, o que pode influenciar o modo como se percebem em relação à necessidade de desenvolver estratégias inclusivas em sala de aula.

Em contrapartida, os 33,3% que se percebem capacitados representam vozes que tensionam o discurso hegemônico e demonstram abertura ao diálogo com os princípios inclusivos. Esse grupo indica que experiências formativas significativas, ainda que pontuais, ou vivências pessoais com a diversidade podem favorecer a construção de um posicionamento ético-profissional mais receptivo à alteridade. Percebe-se, então, a importância de trajetórias comprometidas, permeadas por práticas pedagógicas intencionais, defendidas por Ribeiro (2021), capazes de favorecer o surgimento de sujeitos professores responsivos às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, o fato de a maioria dos participantes não se considerar apta a implementar estratégias inclusivas indica a necessidade de ações efetivas dos sistemas de ensino e reforça a urgência de políticas públicas que garantam, conforme o art. 59 da LDB (Brasil, 1996), a preparação de docentes da educação comum para atuar em contextos de diversidade. Embora a legislação estabeleça essa obrigatoriedade, pesquisas como Lessa (2020) e Camargo (2022) mostram que sua implementação permanece limitada nas instituições formadoras, apontando

para a necessidade de revisão curricular e de fortalecimento das políticas formativas voltadas à equidade educacional.

Em seguida, foi elaborada uma pergunta com a finalidade de coletar sugestões dos participantes sobre a criação de um ambiente inclusivo ideal. O objetivo foi identificar práticas pedagógicas que articulassem teoria, prática e valores pessoais na promoção da inclusão escolar. Assim, questionou-se: “Quais são as principais ações que o professor deve adotar para criar um ambiente acolhedor, respeitoso e que incentive a participação ativa de todos os alunos?”.

Os enunciados se concentraram na valorização da capacitação docente, do conhecimento aprofundado sobre os alunos e da construção de um ambiente baseado no respeito e na colaboração como fundamentos essenciais para a efetivação da inclusão e da valorização da diversidade. Além disso, emergiram contextos que destacaram a importância da empatia como estratégia diante das fragilidades da formação inicial e da responsabilização individual do professor como agente central na promoção da inclusão.

(P3CH) “Conhece o perfil de cada aluno; criar um ambiente de respeito e colaboração entre os alunos; utilizar vários recursos e tecnologias; Crie atividade que integram o conhecimentos de cada aluno.”

(P4CE) “Fazer a sua parte com disciplina e empenho aos alunos”.

(P5CE) “Dar oportunidade de participação para vários estudantes, e estar atento ao público daquela sala. E quanto à pergunta abaixo, pelo fato do professor não ter tanto tempo assim para propor tantas adaptações, uma opção seria propor a participação de vários professores juntos, e um local para pensar nisso seria no conselho de classe”.

(P6CE) “Cada atividade deve ser pensada levando em consideração as necessidades e habilidades de todos. Então, a primeira coisa: o professor deve conhecer as especificidades de cada turma e, dentro de cada uma, as especificidades de cada aluno”.

(P7CH) “Acredito que a leitura de textos, artigos e livros de educadores como Paulo freire, Bell Hooks, Jean Piaget, entre outros, seja o primeiro passo para entender a proposta”.

(P8CH) “Elaborar dinâmicas que incluam todos os alunos, inclusive os deficientes, fomentar a inclusão dentro da escola em relação a produção

de materiais didáticos específicos, necessidade de intérpretes de libras e objetos que facilitaram a vivência desses alunos”.

(P9CH) “O professor precisa: agir com educação, dar a devida atenção para o aluno que se dirige, e respeitar/trabalhar na dificuldade dos alunos”.

(P10CB) “Conhecer e respeitar seus alunos”

(P11CH) “Agir com empatia já que ainda não temos uma grade curricular na graduação voltada para esses aspectos. A Clareza e a empatia na sala de aula é essencial”

(P12CH) “Antes de mais nada, mostrar que mesmo com necessidades especiais todos são humanos e têm o mesmo valor/importância”

(P13CH) “Primeiramente, conhecer a história de cada aluno. Depois, estudar algumas situações que fogem da própria vivência pessoal mas que estão presentes na vida dos alunos. Por fim, na hora do ensino, fazer substituição dos termos que ofendem alguns alunos por palavras com significados mais brandos e não inflamar o debate dentro da sala, quando se sabe que a consequência será o bullying e o silenciamento da formação intelectual do aluno”.

(P14CH) “Ações de acolhimento”

(P15CH) “- Conhecer os Alunos: Procure conhecer os interesses, habilidades e necessidades individuais de cada aluno. Crie oportunidades para conversas informais, atividades que permitam aos alunos compartilhar sobre si mesmos.

- Estabelecer Normas e Expectativas: Colabore com os alunos para desenvolver normas de sala de aula que promovam o respeito, a empatia e a participação ativa. Defina expectativas claras para o comportamento e a participação, garantindo que todos os alunos compreendam.

- Fomentar um Ambiente Inclusivo: Celebre e respeite a diversidade cultural, étnica, de gênero e de habilidades. Utilize materiais didáticos e exemplos que reflitam a diversidade da sala de aula.

- Incorporar Atividades Colaborativas:

- Promova atividades em grupo que incentivem a colaboração e a interação entre os alunos. Desenvolva projetos que envolvam a

participação de todos, onde cada aluno possa contribuir com suas habilidades únicas. Crie um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para trabalhar juntos, compartilhar ideias e aprender uns com os outros”.

Os participantes enfatizam a centralidade de conhecer os estudantes como base do planejamento inclusivo (P3CH; P6CE), em sintonia com Ribeiro (2021) sobre a articulação entre escuta qualificada e construção de saberes docentes, e com Santos e Baraldi (2018) quanto à superação de modelos homogêneos por meio de práticas responsivas à diferença. Há uma abordagem humanista pautada em respeito, história de vida e linguagem não violenta (P10CB; P13CH; P9CH; P12CH), alinhada à defesa de Camargo (2022) de que a inclusão se fortalece quando práticas pedagógicas consideram subjetividades e direitos dos estudantes.

No campo prático-metodológico, aparecem estratégias de participação ampla, dinâmicas inclusivas e trabalho colaborativo (P5CE; P8CH; P15CH). Tais ações respondem à recomendação de Lessa (2020) de planejar intervenções que garantam participação e clima democrático, incluindo recursos acessíveis e organização cooperativa da sala.

Os desafios de tempo e apoio institucional levam à proposta de atuação docente coletiva e uso do conselho de classe como espaço de planejamento (P5CE), em sintonia com Barbosa (2023), que destaca a necessidade de corresponsabilização da escola e de políticas que não deleguem a inclusão apenas ao professor. Ainda, a formação teórica é tomada como ponto de partida para consolidar práticas (P7CH), o que reforça a articulação entre teoria e prática defendida por Ribeiro (2021).

Em paralelo, surge a responsabilização individual do docente (P4CE), perspectiva problematizada por Camargo (2022) por tender a invisibilizar condicionantes estruturais que também devem ser enfrentados. Por fim, a empatia aparece como categoria operativa diante de lacunas curriculares da formação inicial (P11CH), indicando a tensão entre exigências éticas do cotidiano e a insuficiência de dispositivos formativos, e indicando que a inclusão se constrói no encontro entre condições institucionais e práticas relacionais.

A síntese dos enunciados aponta três eixos: *i)* conhecimento individualizado dos alunos; *ii)* promoção de colaboração, acolhimento e participação; *iii)* responsabilização docente articulada a apoio institucional e formação contínua.

Na etapa seguinte, questionou-se aos participantes se o professor deve propor adaptações nos materiais didáticos e nas atividades a fim de atender às necessidades de diferentes alunos. O objetivo dessa indagação foi promover a troca de ideias e perspectivas

sobre a inclusão na educação, reunindo múltiplas vozes e experiências que possibilitassem uma interpretação mais ampla dos desafios e das soluções para a efetivação de práticas inclusivas. Quando questionados se “O professor deve propor adaptações nos materiais didáticos e atividades para atender às necessidades de diferentes alunos? ”, todos os participantes responderam afirmativamente, indicando concordância plena quanto à necessidade dessas adequações.

A unanimidade registrada pode ser interpretada como expressão de vozes que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar. Esse posicionamento concorda com as análises de Ribeiro (2021), segundo as quais o reconhecimento da heterogeneidade e a adaptação às necessidades específicas dos estudantes constituem dimensões centrais para a formação da identidade docente no paradigma inclusivo.

Adicionalmente, o entendimento de que compete ao professor ajustar suas práticas para atender às demandas de estudantes com necessidades específicas também foi constatado na pesquisa de Camargo (2022), a qual demonstrou que licenciandos, quando inseridos em formações mais contextualizadas e sensíveis à diversidade, tendem a adotar uma postura mais propositiva e corresponsável na promoção da inclusão.

Assim, a concordância unânime dos participantes não apenas reflete um conhecimento teórico acerca da necessidade de adaptações, mas também revela o amadurecimento de uma consciência coletiva sobre o papel do professor como agente central no processo de inclusão escolar. Esse posicionamento dialoga com Santos e Baraldi (2018), que argumentam que a trajetória histórica da educação especial e inclusiva no Brasil demanda o rompimento com práticas uniformizadoras, sendo indispensável o reconhecimento das singularidades para garantir a efetividade do processo educativo.

O entendimento de que a adaptação de materiais e estratégias constitui parte indissociável da função docente também é ressaltada por Lessa (2020), que defende a necessidade de formações voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais e técnicas para a inclusão, capacitando o professor não apenas a reconhecer a diversidade, mas também a agir de forma responsiva diante dela.

Complementarmente, o consenso entre os participantes pode ser interpretado à luz da crítica de Barbosa (2023) à Política Nacional de Educação Especial de 2020, cuja abordagem segregacionista tende a desestimular práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o posicionamento dos licenciandos contrapõe-se a esse retrocesso, reforçando a defesa de uma educação pública, democrática e inclusiva, fundamentada no direito de todos à aprendizagem

com equidade. Dessa forma, a resposta unânime dos participantes reafirma que a adaptação pedagógica não constitui mera concessão, mas um direito dos estudantes e uma exigência ética e profissional do educador comprometido com a justiça social e com a efetivação de uma escola inclusiva.

A questão seguinte teve como objetivo avaliar o grau de concordância dos participantes quanto à valorização da diversidade como meio para promover a inclusão. Essa formulação buscou identificar valores e crenças que permeiam suas concepções e práticas, revelando de que modo os ideais inclusivos se articulam, ou não, com a atuação docente.

Quando questionados se “Você concorda que, para a criação de um ambiente escolar inclusivo, deve-se cultivar o respeito às diferenças através da valorização da diversidade cultural, étnica, socioeconômica e de habilidades?”, todos os participantes responderam afirmativamente, manifestando concordância integral com essa proposição. Esse consenso expressa o reconhecimento, por parte dos licenciandos, da importância da diversidade cultural, étnica, socioeconômica e de habilidades como elemento constitutivo da inclusão escolar. Trata-se de uma compreensão coletiva de que a valorização das diferenças é condição indispensável para a construção de um espaço educacional mais acolhedor, plural e favorável à aprendizagem de todos. Tal posicionamento dialoga com Bakhtin (2011), ao afirmar que a comunicação efetiva exige a consideração das especificidades de cada interlocutor, o que implica a adoção de práticas pedagógicas que respeitem e reconheçam a diversidade como base para um diálogo autêntico e significativo.

A valorização da diversidade observada nas respostas também se alinha à análise de Santos e Baraldi (2019), que destacam a necessidade de reconhecer a pluralidade humana e superar práticas escolares historicamente excludentes. Na mesma direção, Lessa (2020) defende que o respeito às diferenças deve ser trabalhado desde a formação inicial, pois se vincula diretamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao preparo para uma docência inclusiva. Para além, Ribeiro (2021) acrescenta que a prática inclusiva pressupõe o deslocamento do olhar do “normal” para o “diverso”, compreendendo a valorização das diferenças como saber constitutivo da docência no paradigma inclusivo.

Para finalizar este eixo, elaborou-se uma pergunta destinada a identificar o interesse dos participantes em envolver-se em atividades relacionadas à inclusão, buscando reconhecer seu compromisso pessoal e sua disposição para engajar-se em práticas inclusivas: “Você tem interesse em participar de atividades ou projetos relacionados à educação inclusiva? ”.

Dos 15 participantes, 14 (93,3%) responderam “sim” e 1 (6,7%) respondeu que não tem interesse em participar de atividades ou projetos relacionados à educação inclusiva.

A maioria dos participantes (93,3%) manifestou interesse, refletindo uma voz coletiva favorável à inclusão. A resposta negativa (6,7%) representa uma voz dissonante igualmente significativa no contexto dialógico. Essa diversidade de posicionamentos mostra que os discursos dos licenciandos são construídos socialmente e atravessados por experiências concretas, expectativas formativas e condições institucionais.

Conforme Bakhtin (2011), todo discurso é povoado por outras vozes, o que implica considerar tanto as concordâncias quanto as discordâncias como constituintes do processo de significação. A manifestação majoritária de interesse pode indicar um ambiente formativo que valoriza o ideal da inclusão, em consonância com Ribeiro (2021), que aponta o engajamento dos futuros professores como vinculado à constituição de saberes que atribuem à diversidade um papel enriquecedor para o processo educativo. No entanto, como adverte Camargo (2022), o envolvimento efetivo com a inclusão não depende apenas da disposição individual, mas também da forma como os cursos de licenciatura estruturam experiências e práticas que permitam aos discentes vivenciarem situações reais com sujeitos da educação especial na perspectiva inclusiva. A resposta negativa, embora minoritária, é reveladora e pode sinalizar resistências, inseguranças ou mesmo uma formação inicial que não oferece subsídios suficientes para o enfrentamento dos desafios inclusivos.

Os enunciados analisados nesta seção indicam que os participantes reconhecem os benefícios da inclusão para todos os envolvidos no processo educativo, mas também expõem inseguranças e limites decorrentes da formação inicial e da escassez de experiências práticas consistentes. Esse quadro reforça a necessidade de políticas e ações institucionais que articulem teoria e prática e garantam condições efetivas para a consolidação de uma docência comprometida com a diversidade e a equidade.

6.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL

Esta seção apresenta questões voltadas à investigação da formação e da preparação dos futuros professores para a educação inclusiva, considerando tanto os aspectos formais do currículo quanto os posicionamentos discursivos e experiências individuais dos participantes. Nesse eixo, também é relevante considerar que os participantes se encontram em diferentes etapas de seus cursos de licenciatura, o que implica níveis distintos de contato com práticas

pedagógicas e experiências relacionadas à inclusão. Além disso, nem todos planejam exercer a docência após a licenciatura, fator que pode influenciar a forma como percebem a necessidade de desenvolver estratégias inclusivas em sala de aula.

A primeira questão teve como objetivo verificar se os participantes tiveram acesso a uma formação específica em educação inclusiva e, em caso afirmativo, identificar os principais tópicos abordados. Também buscou compreender o entendimento dos licenciandos sobre a importância dessa formação em caso de sua ausência. Os dados levantados buscam identificar a relação dos participantes com o currículo formativo de seus cursos e os aspectos que consideram relevantes para sua futura atuação profissional. Assim, foi formulada a seguinte questão: “Você recebeu formação sobre educação inclusiva durante a sua licenciatura? Se sim, quais foram os principais tópicos abordados? Se não, você acredita que essa formação teria sido importante? ”.

(P1CH) “Ainda não”

(P2CH) “Não recebi. Acredito que essa formação seja importante”.

(P3CH) “sim, apenas de um modo superficial”.

(P4CE) “Sim, relacionado à deficiência, dificuldades financeiras e ao ensino remoto”.

(P5CE) “Não. Seria importante, porém que não seja obrigatória”.

(P6CE) “Ainda estou no começo do curso, mas acredito que receberei”.

(P7CH) “A única aula que já realizei no meu curso que se encaixa dentro desse tema é a Libras. Contudo, apesar de muito esclarecedor, a matéria não se faz suficiente para um vasto domínio da língua”.

(P8CH) “Não recebi formação durante meu curso, com certeza haveria diferença no meu currículo como profissional”.

(P9CH) “COM CERTEZA”.

(P10CB) “Nenhuma. Com certeza teria sido muito importante. Quando me formei não falavam nem sobre inclusão”

(P11CH) “Não,mas ainda espero receber pois considero de extrema importância”.

(P12CH) “Ainda não. Sou do segundo período”.

(P13CH) “Estou no primeiro período e ainda não recebi formação sobre educação inclusiva. A formação é muito importante, principalmente

para fins pedagógicos. Entender como é a prática da educação inclusiva”.

(P14CH) “Sim , acolhimento de compreensão financeira”

A ausência de formação específica foi apontada por diversos participantes (P2CH; P5CE; P8CH; P10CB; P11CH; P13CH), acompanhada do reconhecimento de sua relevância para a prática docente. Esses enunciados revelam uma consciência crítica sobre a lacuna na formação inicial e a valorização da inclusão como princípio ético e pedagógico. Essa constatação dialoga com Ribeiro (2021), ao indicar a tensão entre os saberes necessários à docência inclusiva e os efetivamente oferecidos nos cursos de licenciatura, deslocando o debate para a necessidade de responsabilização institucional.

Alguns participantes atribuíram a ausência de formação ao fato de ainda estarem no início do curso (P1CH; P6CE; P12CH), o que revela a expectativa de que os conteúdos sobre inclusão sejam abordados em momentos posteriores.

Também foram relatadas experiências de formação superficial ou insuficiente, como nos enunciados de P3CH, P7CH e P14CH. Esses relatos criticam a baixa qualidade da abordagem do tema, sugerindo um descompasso entre o conhecimento desejado e o ofertado. Nesse sentido, Lessa (2020) adverte que a superficialidade no tratamento da inclusão compromete o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e emocionais fundamentais, gerando insegurança e, por vezes, resistência nos futuros professores.

Um único participante relatou experiência mais abrangente, envolvendo temas como deficiência, dificuldades financeiras e ensino remoto (P4CE). Essa resposta indica um esforço formativo mais consistente e dialoga com Santos e Baraldi (2019), que apontam a tentativa de alguns cursos de ampliar a abordagem da inclusão, embora essa ainda oscile entre o enfoque legalista e a efetivação prática.

O enunciado breve de P9CH (“COM CERTEZA”) expressa forte adesão à importância da formação inclusiva, ainda que desprovido de detalhes. Na perspectiva bakhtiniana, tal manifestação só adquire sentido pleno no diálogo com os demais discursos (Bakhtin, 2011), mostrando a convicção do participante, mas também os limites de respostas pouco elaboradas.

O conjunto de respostas revela, então, a complexidade da formação docente para a inclusão: de um lado, há reconhecimento da relevância dessa preparação e de sua ligação direta com a prática profissional; de outro, persistem experiências marcadas pela ausência, pela superficialidade ou pela fragmentação. Conforme analisa Barbosa (2023), esse cenário indica a

insuficiência das políticas públicas em assegurar o direito a uma formação inclusiva efetiva e plena, capaz de responder às demandas da escola contemporânea.

Posteriormente, buscou-se explorar as ideias e sugestões dos participantes sobre como aprimorar a preparação de futuros professores para lidar com a diversidade e promover a inclusão, considerando tanto as experiências já vivenciadas quanto as interações com práticas pedagógicas inclusivas. Assim, foi formulada a seguinte questão: “Na sua opinião, como os futuros professores podem se preparar melhor para lidar com a diversidade e promover a inclusão na sala de aula? ”.

(P1CH) “Não tenho ideia”

(P2CH) “Não sei, tenho que estudar sobre o assunto para ter uma opinião”.

(P3CH) “Buscando conhecer mais sobre o assunto através de curso”

(P4CE) “Participação em serviços voluntários”.

(P5CE) “O mais comum, e para início dos estudos, seria procurar um curso ou publicações sobre o assunto. Depois disso, dependendo do cenário que o professor estiver inserido, ele direcionará seus estudos para esse cenário”.

(P6CE) “Diálogo. Com outros educadores da sua área, com educadores de outras áreas, com os pais, com os alunos. Não faz sentido reinventar a roda quando inúmeras experiências já apontam para o que tende a funcionar e o que tende a não funcionar”.

(P7CH) “Realização de cursos de Libras, Braille, cursos com temas psicopedagógicos”.

(P8CH) “Buscando entender sobre deficiências e tornar a aula mais dinâmica para abranger todos os estudantes”.

(P9CH) “Eles precisam aprender a respeitar o tempo de aprendizado e o espaço do aluno, mas ficar atento quanto as possíveis formas de preconceito que poderão vir dele mesmo ou de outros alunos”.

(P10CB) “Buscar conhecimento a respeito, manter uma comunicação efetiva com o aluno, incentivando sua participação, conhecê-lo, oferecer suporte, promover interação entre todos na sala de aula, etc”.

(P11CH) “Agindo de forma respeitosa e clara com seus alunos e procurando estudar sobre o tema mesmo que seja um estudo independente fora da Universidade”.

(P12CH) “Recebendo treinamento adequado, aumentando-se o numero de professores e monitores”.

(P13CH) “Aprofundando no estudo de pesquisas e através de cursos”.

(P14CH) “Sim”

(P15CH) “1. Educação Continuada: - Participar de cursos, workshops e treinamentos que abordem temas relacionados à diversidade, inclusão e educação especial. - Buscar atualizações Comuns sobre melhores práticas pedagógicas inclusivas.

2. Estágios Práticos em Ambientes Diversos: - Realizar estágios em escolas que atendam a uma ampla gama de contextos socioeconômicos, culturais e acadêmicos. - Experienciar diferentes realidades educacionais ajudará a desenvolver uma compreensão mais abrangente da diversidade.

3. Desenvolver Consciência Cultural: - Aprofundar a compreensão das diferentes culturas presentes na sala de aula. - Aprender sobre práticas culturais, crenças e valores pode ajudar os professores a estabelecer conexões mais significativas com os alunos.

4. Promover a Auto-reflexão: - Refletir sobre suas próprias crenças, preconceitos e experiências. - Estar ciente de suas próprias perspectivas pode ajudar os professores a abordar a diversidade de maneira mais sensível e eficaz.

5. Estudar Métodos Inclusivos: - Adquirir conhecimento sobre métodos de ensino inclusivos e estratégias pedagógicas que atendam a diversos estilos de aprendizagem. - Aprender sobre diferenciação curricular e adaptação de materiais.

6. Conectar-se com a Comunidade: - Estabelecer parcerias com a comunidade local para compreender melhor as necessidades e expectativas dos alunos. - Conectar-se com pais, líderes comunitários e organizações locais pode enriquecer a experiência educacional.

7. Desenvolver Habilidades de Comunicação Sensíveis: - Aprender a comunicar-se de maneira aberta e respeitosa, considerando as diferentes formas de expressão e comunicação. - Desenvolver habilidades de escuta ativa para compreender as necessidades individuais dos alunos.
8. Construir uma Rede de Apoio: - Conectar-se com outros profissionais de educação, participar de grupos de discussão e compartilhar experiências. - A troca de ideias e práticas eficazes pode enriquecer o repertório do professor.
9. Aprofundar o Conhecimento em Educação Especial: - Estudar as características de diversas necessidades especiais e como adaptar o ensino para atender a essas necessidades. - Conhecer recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem inclusiva.
10. Manter uma Mentalidade Aberta e Flexível: - Estar disposto a aprender e adaptar abordagens conforme necessário. - A flexibilidade e a adaptabilidade são essenciais ao lidar com a diversidade em constante mudança na sala de aula”.

Alguns participantes manifestaram ausência de opinião estruturada (P1CH; P2CH), revelando a dificuldade de elaborar respostas sem vivências concretas. Essa lacuna pode ser explicada, segundo Bakhtin/ Volóchinov (2014), pela ausência de experiências concretas que sustentem a enunciação, ou por Lessa (2020), como reflexo da carência de práticas formativas na licenciatura.

Grande parte das respostas destacou a importância de cursos e estudos formais (P3CH; P5CE; P7CH; P13CH), sugerindo Libras, Braille, psicopedagogia e pesquisas acadêmicas. Esse foco na educação continuada encontra respaldo em Camargo (2022), que ressalta a ampliação do repertório teórico-prático por meio de cursos, disciplinas e publicações como condição para práticas inclusivas fundamentadas.

Outros participantes valorizaram a prática em contextos reais, seja por serviços voluntários (P4CE) ou estágios diversificados em escolas (P15CH). Essas experiências são vistas como meios de desenvolver escuta ativa e responsividade, conforme Santos e Baraldi (2019), e de constituir saberes docentes situados, como propõe Ribeiro (2021).

Também foram enfatizadas estratégias pedagógicas adaptativas no cotidiano escolar, como tornar as aulas mais dinâmicas e respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos (P8CH; P9CH). Esses posicionamentos convergem com Lessa (2020), que destaca a importância de

planejar considerando tempo, ritmo e estilos de aprendizagem para consolidar uma pedagogia inclusiva.

A comunicação dialógica e colaborativa foi apresentada como eixo essencial, tanto no diálogo entre educadores e famílias (P6CE) quanto na comunicação efetiva e no incentivo à participação dos alunos (P10CB). Essas falas dialogam com a concepção bakhtiniana de enunciação como processo intersubjetivo e com Camargo (2022), que aponta a colaboração como indispensável para superar barreiras à inclusão.

O papel da estrutura institucional também foi ressaltado, com a necessidade de treinamento adequado e maior número de profissionais de apoio (P12CH). Tal perspectiva converge com Barbosa (2023), que critica a insuficiência das políticas educacionais recentes em garantir investimentos e condições estruturais para a inclusão.

Já a autorreflexão foi lembrada como elemento essencial (P15CH), destacando a importância de revisar crenças, preconceitos e experiências pessoais. Esse posicionamento se articula à análise de Bakhtin (2011), que relaciona a escuta de si à responsabilidade ética diante do outro, e à defesa de Ribeiro (2021), que vê na reflexão crítica uma base para práticas inclusivas.

Por fim, a necessidade de abertura e flexibilidade aparece como atitude indispensável (P15CH), associada à disposição investigativa e reflexiva indicada por Santos e Baraldi (2019), fundamentais para sustentar uma formação docente capaz de lidar com a diversidade em contextos em constante transformação.

A próxima questão buscou identificar a presença de disciplinas ou módulos específicos sobre educação inclusiva no currículo do curso de licenciatura, com o intuito de entender a estrutura curricular e as vozes institucionais que influenciam a formação dos futuros professores. Esse exame revelou como a inclusão é tratada formalmente no curso. Dos 15 participantes, 8 (53,3%) responderam “*não*” e 7 (46,7%) responderam “*sim*” à pergunta sobre a existência de disciplinas específicas ou módulos dedicados à educação inclusiva no currículo da licenciatura cursada.

As respostas revelam uma diversidade de experiências e posicionamentos discursivos dos participantes em relação ao currículo de suas licenciaturas. Cada manifestação, seja afirmativa ou negativa, indica a forma como os sujeitos se apropriam da presença ou da ausência de conteúdos voltados à educação inclusiva em sua formação. Essa heterogeneidade aponta para a não uniformidade da formação docente, aspecto recorrente na literatura. Camargo (2022) explica esse cenário ao afirmar que a constituição da representação social da educação inclusiva

está diretamente relacionada à presença ou à ausência de vivências significativas no currículo, o que justifica a variação observada entre os participantes.

A resposta “não”, fornecida por oito participantes, sugere uma possível ausência formativa em relação à educação inclusiva, em consonância com as análises de Lessa (2020), que constata a fragilidade da formação inicial para atuação junto a estudantes com deficiência, mesmo nos cursos em que há previsão curricular.

A ausência de formação específica reflete a permanência de uma tradição formativa centrada em abordagens generalistas, em detrimento da preparação voltada ao atendimento da diversidade. Esse quadro é ainda condicionado pelo fato de os participantes se encontrarem em diferentes estágios de seus cursos de licenciatura, o que resulta em níveis desiguais de contato com práticas pedagógicas e experiências formativas relacionadas à inclusão.

Sete participantes responderam “sim”, o que indica que alguns cursos já incorporam conteúdos voltados à educação inclusiva de forma explícita. Tal presença curricular pode ser entendida como um indício de abertura à formação no paradigma da inclusão, embora não assegure, por si só, a efetividade das práticas inclusivas. Nesse sentido, Ribeiro (2021) ressalta que a existência de disciplinas específicas contribui para a constituição de saberes docentes mais sensíveis à diversidade, desde que vinculada a experiências práticas significativas e a processos formativos de caráter dialógico.

A divergência nas respostas indica que a abordagem à educação inclusiva na formação inicial se constitui como um campo em disputa, no qual coexistem avanços e resistências. A análise revela uma realidade curricular em transição, conforme diagnosticado por Santos e Baraldi (2019), ao apontarem os desafios históricos e estruturais da consolidação da educação inclusiva como componente essencial na formação docente. Nesse sentido, o resultado quase equilibrado entre “sim” e “não” manifesta que as diretrizes de formação, embora pressionadas pelas legislações e políticas públicas, ainda não se materializam de forma equânime nas práticas curriculares das licenciaturas.

Sob a perspectiva da filosofia da linguagem de Bakhtin, esse cenário revela um campo dialógico em que diferentes vozes institucionais, docentes e discentes se entrecruzam na constituição dos sentidos sobre inclusão. Em síntese, a análise permite afirmar que a presença ou ausência de conteúdos curriculares sobre educação inclusiva reflete não apenas uma questão estrutural dos cursos, mas uma dimensão ideológica da formação, na qual se travam embates entre discursos conservadores e inclusivos. Como observa Barbosa (2023), os retrocessos políticos recentes também têm impactado a implementação das políticas de inclusão nas

instituições formadoras, tornando ainda mais urgente o fortalecimento de processos formativos que articulem teoria, prática e compromisso ético-político com a diversidade.

Na sequência, buscou-se identificar se, dentre as disciplinas já cursadas pelos participantes, foram abordados temas relacionados à necessidade de adaptação curricular, às estratégias de ensino diferenciadas e à promoção da participação de todos os alunos. O objetivo dessa indagação foi compreender como esses conteúdos são formalmente incorporados ao currículo das licenciaturas e de que modo expressam as vozes institucionais que orientam a formação docente para a inclusão. A pergunta feita foi: “Dentre as disciplinas já cursadas foram abordados temas como necessidade de adaptação curricular, estratégias de ensino diferenciadas e promoção da participação de todos os alunos? ”

Dos 15 participantes, 8 (53,3%) responderam “não” e 7 (46,7%) responderam “sim” à questão sobre a presença de conteúdos específicos voltados à educação inclusiva em seus cursos. O resultado é idêntico ao obtido na pergunta referente à existência de disciplinas específicas ou módulos dedicados à educação inclusiva no currículo da licenciatura cursada, indicando consistência nas respostas fornecidas.

O grupo que respondeu “não” (53,3%) aponta para uma ausência no tratamento da temática, o que corrobora os achados de Lessa (2020), que identifica fragilidade na preparação de futuros docentes para atuar com estudantes com deficiência, mesmo em cursos com previsão curricular para o atendimento dessa demanda. Por outro lado, as respostas afirmativas (46,7%) sugerem que parte das licenciaturas já incorpora conteúdos específicos sobre a inclusão, o que pode sinalizar abertura para o paradigma inclusivo. No entanto, conforme observa Ribeiro (2021), a presença formal de disciplinas não garante, por si só, a efetividade de práticas inclusivas, sendo necessária a articulação com experiências práticas e processos formativos dialógicos.

A divisão quase equilibrada entre respostas “sim” e “não” indica a existência de um campo formativo em transição, no qual coexistem avanços e resistências. Essa constatação encontra respaldo em Santos e Baraldi (2019), ao destacarem os desafios históricos e estruturais da consolidação da educação inclusiva como eixo essencial da formação docente. Nesse mesmo sentido, os autores apontam que, embora haja pressões oriundas de legislações e políticas públicas, as diretrizes de formação ainda não se traduzem de maneira uniforme nas práticas curriculares. Em síntese, a presença ou ausência de conteúdos curriculares relacionados à educação inclusiva reflete não apenas decisões estruturais dos cursos, mas também disputas ideológicas que opõem discursos conservadores e perspectivas inclusivas.

A etapa final do eixo sobre abordagens da educação inclusiva na formação inicial docente buscou avaliar o suporte e a orientação recebidos pelos estudantes durante o estágio obrigatório, especialmente no que se refere à diversidade e às práticas inclusivas. O objetivo foi identificar como se estabelecem as interações entre estagiário, ambiente escolar e supervisores, bem como verificar a aplicação prática da formação inclusiva e a presença de suporte institucional. Questionou-se: “Durante o estágio obrigatório realizado você obteve suporte e/ou orientação adequados para lidar com a diversidade de alunos e/ou incentivar práticas inclusivas durante o estágio? ”

Dos 15 participantes, 10 (66,7%) afirmaram não ter cumprido o estágio; 3 (20%) responderam “sim” e 2 (13,3%) responderam “não”.

A ausência de experiência prática em estágio, apontada por 66,7% dos participantes, revela uma formação ainda incompleta e a inexistência, nesse momento, de vivências concretas que possibilitem observar ou aplicar práticas inclusivas. Esse dado deve ser analisado em conjunto com o fato de que os participantes se encontram em diferentes estágios de seus cursos de licenciatura, o que implica níveis desiguais de contato com práticas pedagógicas e experiências formativas relacionadas à inclusão.

O grupo que respondeu “sim” (20%) indica que parte dos licenciandos teve acesso a suporte e orientação adequados durante o estágio. Sob a perspectiva bakhtiniana, tais respostas podem ser compreendidas como validação de práticas inclusivas efetivas, expressando a presença de políticas institucionais que favorecem a inclusão e o apoio docente. Esse cenário dialoga com discursos de reforma educacional que defendem uma formação inicial articulada à prática, favorecendo a construção de uma docência mais responsiva e eticamente comprometida. Já as respostas negativas (13,3%) revelam fragilidades em determinadas experiências formativas, sobretudo no estágio supervisionado, fase em que o acompanhamento institucional se torna essencial. Como pontua Lessa (2020), a ausência de apoio e de formação continuada durante a prática do estágio compromete a efetividade das ações inclusivas.

6.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UFTM

Nesta seção são apresentados tópicos do questionário voltados a compreender a preparação de futuros professores para a educação inclusiva durante a formação inicial na UFTM. Parte-se do entendimento de que tal formação é um processo dinâmico e contínuo, em

constante transformação. Para Bakhtin (2013), todo processo é atravessado por interações e transformações permanentes, não podendo ser compreendido como algo fixo.

Nessa perspectiva, a preparação docente para a inclusão configura-se como um percurso gradual, moldado por contextos, discursos e experiências vividas pelos licenciandos, e não como um evento pontual. Assim, a formação inicial precisa ser entendida como construção permanente, em que cada vivência acadêmica ou prática contribui para a constituição de saberes sobre a diversidade. Como aponta Ribeiro (2021), esses saberes inclusivos emergem do encontro entre teoria e prática, configurando-se como um processo situado, ético e responsivo às demandas da escola contemporânea.

Nesse cenário, a primeira pergunta do eixo buscou identificar se os participantes tiveram contato, durante a licenciatura, com conceitos fundamentais como diversidade, inclusão e necessidades educacionais especiais: “Na sua formação inicial, você foi exposto a conceitos como diversidade, inclusão e necessidades educacionais especiais?”

Dos 15 participantes, 8 (53,3%) responderam “sim” e 7 (46,7%) responderam “não” à pergunta. Os percentuais obtidos repetem o padrão de respostas identificado nas questões sobre conteúdos e disciplinas específicas de educação inclusiva, o que reforça a coerência interna dos dados e confirma que a formação inicial ainda oscila entre avanços pontuais e lacunas significativas.

A segunda pergunta do eixo avaliou se a formação inicial ofereceu aos participantes ferramentas teóricas e práticas adequadas para incluir, de forma efetiva, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para essa análise, considerou-se que as respostas deveriam refletir não apenas as experiências individuais, mas também a efetividade das políticas educacionais e curriculares vigentes. Questionou-se: “Você acredita que a sua formação inicial forneceu conhecimentos suficientes sobre como lidar com alunos com necessidades educacionais especiais?”

Dos 15 participantes, 14 (93,3%) responderam “não” e 1 (6,7%) respondeu “sim” à pergunta.

A predominância das respostas negativas mostra um posicionamento generalizado de despreparo, corroborando os achados de Lessa (2020), que demonstram que a maioria dos programas de formação inicial ainda não contempla, de forma satisfatória, os conhecimentos essenciais para a prática inclusiva. Essa carência compromete a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e sensíveis às diferenças.

A análise geral desta seção indica que, embora haja avanços pontuais na inserção de conceitos relacionados à inclusão, persiste o entendimento de que os cursos de licenciatura da UFTM ainda não oferecem uma formação plenamente adequada para o atendimento a estudantes com NEE. Assim, a preparação para lidar com a diversidade permanece como um campo em disputa, atravessado por contradições, carências e oportunidades de transformação.

6.5 INOVAÇÕES LEGISLATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, busca-se explorar a interação entre as mudanças na legislação educacional e a formação dos professores, com ênfase na inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Almeja-se, assim, promover uma interpretação mais abrangente e detalhada das dinâmicas que permeiam a inclusão educacional, com ênfase na formação contínua dos professores e na implementação efetiva das políticas inclusivas.

A primeira pergunta desta seção buscou compreender como os participantes constroem o significado do conceito de “direito fundamental” aplicado à educação inclusiva, considerando seus posicionamentos discursivos e interpretações sobre a implementação desse direito nas práticas escolares e na sociedade. O objetivo foi possibilitar um entendimento mais aprofundado das realidades investigadas e da relevância de múltiplas vozes e perspectivas na elaboração e execução de políticas educacionais (BARBOSA, 2023). Para tanto, questionou-se: “Você acredita que a educação inclusiva é disponibilizada como um direito fundamental para os alunos? Por quê? ”.

(P1CH) “Sim”

(P2CH) “Não sei, nunca estudei sobre o tema”.

(P3CH) “Ainda não, porque ainda estamos lutando para fazer o básico, que é transmitir conhecimento e não o compartilhar. Além do mais, predomina a cultura do preconceito, que dirá a inclusão”.

(P4CE) “Sim, porque nenhum deve ser esquecido”.

(P5CE) “Não sei responder”

(P6CE) “No papel, sim. Leis, diretrizes, portarias, no papel a educação inclusiva no Brasil é não só um direito fundamental, mas um dos direitos menos contestados. Na prática, não. Estamos longe de

conseguir implementar uma inclusão real, seja por falta de interesse político, de profissionais qualificados ou de estrutura adequada”.

(P7CH) “Não. Não vejo tanta atenção para matérias do tipo e nem quando tocado no assunto, sendo levado adiante”.

(P8CH) “Não acredito, pois não é recorrente a disponibilidade de tal direito”.

(P9CH) “Sim e não, vai depender do local de onde este aluno estiver inserido (infelizmente)..., mas, mesmo as já oferecidas pelo governo não me parece ser adequada, entretanto, escrevo isso sem o conhecimento adequado para a resposta”.

(P10CB) “O Brasil teve um progresso muito grande em relação a questão inclusiva, mas se tem muito a ser conquistado ainda; fundamental, sem dúvida nenhuma é. No entanto, a educação inclusiva não está disponibilizada como deveria ser, uma vez que, a formação inicial e continuada do professor está muito aquém de atender essa perspectiva”

(P11CH) “Não, pois ainda é tratada como tabu tanto na sociedade em geral como nas escolas”.

(P12CH) “Sim. Segundo a Constituição temos os mesmos direitos. As pessoas com necessidades especiais não têm plena possibilidade de desfrutar desse direito, por isso suas condições especiais devem ser levadas em consideração”.

(P13CH) “Sim. O direito a educação inclusiva, é uma vertente do princípio constitucional da IGUALDADE MATERIAL, que significa “tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual na exata medida das suas desigualdades”. Neste passo a igualdade formal e literal prevista no art. 5 da CF, é ampliada para atender os fins sociais da igualdade material”.

(P14CH) “Não, falta adaptações”

(P15CH) “Acredito que deva ser, mas ainda temos muito a realizar para que isso ocorra”.

As respostas foram organizadas em categorias analíticas que abrangem críticas à implementação prática da inclusão, referências normativas, desconhecimento ou indecisão, posicionamentos favoráveis e a influência do contexto local.

Os enunciados que identificam a inclusão apenas “no papel” (P6CE) revelam a distância entre a legislação e a realidade escolar, sinalizando um esvaziamento das normativas diante de barreiras estruturais, formativas e culturais (SANTOS e BARALDI, 2018). Essa crítica é reforçada pela fala de P3CH, que associa a ausência de inclusão à persistência de preconceitos e limitações institucionais, configurando uma denúncia das tensões entre teoria e prática. Tais posicionamentos convergem com Camargo (2022), que aponta a resistência de setores educacionais em transformar práticas pedagógicas diante da diversidade.

Nesta perspectiva, P6CE destaca os entraves políticos, profissionais e estruturais para a efetivação da inclusão, confirmando a análise de Barbosa (2023) sobre a retórica inclusiva das políticas recentes e o retrocesso causado pela desresponsabilização estatal. De forma próxima, P7CH evidencia a superficialidade com que o tema é abordado na formação inicial, e P8CH manifesta ceticismo sobre a efetividade do direito inclusivo, observações que dialogam com Lessa (2020), ao relacionar a falta de vivências formativas à percepção da distância entre norma e realidade.

O enunciado de P10CB, ao reconhecer progressos normativos, mas denunciar fragilidades na formação inicial e continuada, reforça a ideia de que os avanços legais ainda não se traduzem em condições formativas adequadas. Esse entendimento se articula novamente com Camargo (2022), que identifica a formação docente como um dos principais desafios para a efetivação da inclusão. Já P11CH acrescenta a crítica social ao apontar que a inclusão ainda é tratada como tabu, tanto na escola quanto na sociedade, aspecto também observado por Barbosa (2023), que denuncia a persistência de discursos capacitistas e de práticas excludentes.

Outros participantes, ainda, evidenciam obstáculos estruturais. P14CH destaca a falta de adaptações curriculares e pedagógicas, enquanto P15CH reconhece a necessidade de avanços graduais, ressaltando que a efetivação do direito à inclusão depende de processos contínuos de mudança. Essa perspectiva encontra eco em Ribeiro (2021), que compreende a formação docente inclusiva como processo dinâmico, atravessado por conflitos e negociações, em consonância com a visão bakhtiniana da formação como processo inacabado.

Entre os enunciados afirmativos, destacam-se respostas que vinculam a inclusão a valores éticos e sociais. P1CH confirma sua adesão ao princípio inclusivo, enquanto P4CE relaciona o direito à recusa da marginalização de qualquer estudante. Essas manifestações se

aproximam da concepção de Mantoan (2015), que entende a escola como espaço de acolhimento universal, e, sob a ótica bakhtiniana, configuram-se como atos responsivos que expressam orientações ideológicas.

Alguns mobilizaram, também, referências legais em suas respostas. P12CH reconhece a Constituição como base do direito, mas ressalta a necessidade de considerar as condições específicas dos alunos para efetivar esse princípio. Já P13CH invoca explicitamente o conceito jurídico de igualdade material, demonstrando a apropriação de discursos normativos e a interdiscursividade entre o campo jurídico e o pedagógico (BAKHTIN, 2011).

Também foram registradas manifestações de desconhecimento ou indecisão. P2CH e P5CE afirmaram não saber responder, sinalizando lacunas na formação docente. Como observa Lessa (2020), a ausência de vivências teóricas e práticas compromete a construção de competências inclusivas. Sob a ótica bakhtiniana, até mesmo o “não sei” é um ato responsivo, configurando uma zona de silêncio discursivo que pode expressar desconhecimento, insegurança ou falta de experiência.

Por fim, algumas respostas ressaltaram a dependência do contexto local. P9CH afirmou que a efetividade da inclusão depende da instituição e do território em que o aluno está inserido, reconhecendo desigualdades estruturais que impactam diretamente sua implementação. Essa perspectiva encontra ressonância em Camargo (2022), que enfatiza a importância do contexto institucional e territorial na compreensão das práticas inclusivas, e, em chave bakhtiniana, revela a multiplicidade de vozes que dialogam e disputam sentidos em diferentes cenários educacionais.

Encerrando a seção sobre inovações legislativas e formação docente, indagou-se: “Você conhece alguma legislação ou política que garanta os direitos e a inclusão dos alunos com deficiência na educação? ” O objetivo foi verificar o nível de familiaridade dos participantes com os dispositivos legais e compreender como interagem, em sua formação, os discursos legislativos, educativos e sociais. Dos 15 respondentes, 9 (60%) declararam não conhecer tais legislações ou políticas, enquanto 6 (40%) afirmaram conhecê-las. Esse resultado sugere uma divisão perceptível no grupo, sugerindo que parte significativa dos futuros docentes conclui a formação inicial sem um contato efetivo com os marcos normativos que sustentam a educação inclusiva.

A predominância de respostas negativas revela uma ausência significativa no conhecimento dos participantes sobre políticas inclusivas, sinalizando a ausência de um diálogo efetivo entre as instâncias legislativas e os futuros docentes. A falta de familiaridade com os

direitos e normativas de inclusão indica que tais informações não têm sido suficientemente disseminadas ou internalizadas durante a formação inicial. Cabe destacar que a abordagem à educação inclusiva pode ser incorporada desde o início do curso, em diferentes disciplinas, desde que haja engajamento institucional e pedagógico para integrar essa temática de forma transversal ao currículo.

Por outro lado, as respostas afirmativas revelam vozes que demonstram familiaridade com esses marcos legais e que, possivelmente, estão mais engajadas com o debate sobre direitos educacionais, podendo atuar como agentes multiplicadores desse conhecimento.

Na perspectiva bakhtiniana, “sim” e “não” são enunciados responsivos que se inscrevem em cadeias discursivas distintas, ora em consonância com o discurso jurídico-normativo, ora afastadas dele em razão do desconhecimento ou da ausência de vivência prática. A análise dos enunciados indica que o posicionamento dos participantes sobre a educação inclusiva como direito fundamental é marcada por uma multiplicidade de vozes, que se posicionam de maneiras distintas diante da relação entre legislação, formação docente e prática escolar. Observa-se a presença de respostas afirmativas pautadas em fundamentos éticos, legais e constitucionais, que compreendem a inclusão como imperativo de justiça social e garantia prevista no ordenamento jurídico brasileiro. Esses enunciados revelam alinhamento com discursos normativos e com perspectivas teóricas que defendem o acesso equitativo à educação (MANTOAN, 2015; SANTOS e BARALDI, 2018).

Ao lado dessas vozes, encontram-se discursos críticos que denunciam a distância entre a previsão legal e sua efetivação nas escolas, apontando obstáculos como falta de interesse político, ausência de profissionais qualificados, carências estruturais e resistência cultural (BARBOSA, 2023; CAMARGO, 2022; LESSA, 2020). A recorrente referência à inclusão “apenas no papel” (P6CE) explicita um tensionamento entre o discurso oficial e as condições reais para sua concretização. A questão sobre o conhecimento de legislações e políticas inclusivas confirma a existência de uma situação relevante: 60% dos participantes declararam desconhecer tais normativas. Essa assimetria reforça a necessidade de fortalecer o diálogo entre instâncias legislativas e a formação inicial docente, de modo que o conhecimento jurídico se articule às práticas pedagógicas inclusivas (MANTOAN, 2015).

6.6 MELHORIAS A SEREM IMPLEMENTADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção analisa os posicionamentos discursivos dos participantes acerca das melhorias identificadas na formação docente para a educação inclusiva, destacando desafios recorrentes e propostas de soluções que possam apoiar os educadores em sua prática. A primeira questão abordada procurou compreender os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva. Para isso foi questionado aos participantes quais eram os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva.

As respostas sinalizam uma série de dificuldades que podem ser organizadas em categorias analíticas. Essas dificuldades, como será discutido adiante, guardam relação direta com insuficiências estruturais, formativas e atitudinais já mencionadas em seções anteriores.

(P1CH) “A desinformação”

(P2CH) “Não sei”.

(P3CH) “Turmas enorme. Para conhecer a todos, dar atenção e poder fazer os alunos trocarem experiências era preciso turmas de no máximo 12 alunos”.

(P4CE) “Recursos tanto da escola quanto dos alunos (comida, transporte etc), simultaneidade com as aulas usuais (alegam atraso de conteúdo), preconceitos entre os integrantes da turma, limitação das práticas do professor pela equipe gestora”.

(P5CE) “Por onde começar, sem treinamento nenhum”.

(P6CE) “Infraestrutura, sobrecarga, formação”.

(P7CH) “Disponibilidade de materiais didáticos, matérias obrigatórias e/ou eletivas sobre o tema”.

(P8CH) “A falta de conhecimento sobre o assunto e a dificuldade em implantar políticas inclusivas dentro das escolas”

(P9CH) “A estrutura educacional nas escolas brasileiras e a falta de incentivo da população no geral”.

(P10CB) “Falta de tempo, salas superlotadas, burocracias em preenchimentos de papeladas desnecessárias, falta de interesse do professor em se capacitar, etc”.

(P11CH) “Acredito que a falta de uma preparação para acolher tais alunos”

(P12CH) “Aceitar que os diferentes são iguais”.

(P13CH) “Falta de apoio financeiro para modernização das salas de aula, facilitando assim os recursos didáticos disponíveis. Investimento na formação de corpo técnico (professores e demais profissionais ligados ao setor educacional) para iniciar o processo de especialização na carreira”.

(P14CH) “Autorização automática, legislação”

(P15CH) “Em primeiro lugar a dúvida do que pode ser feito e em segundo lugar o preconceito”.

Analisou-se que a falta de informação e de treinamento constitui um dos principais entraves. Enunciados como “A desinformação” (P1CH) e “Por onde começar, sem treinamento nenhum” (P5CE) revelam o sentimento de despreparo diante das demandas inclusivas. Esse quadro confirma a análise de Lessa (2020), segundo a qual a ausência de formação específica e de desenvolvimento de competências sociais compromete a atuação docente e o acolhimento adequado aos alunos com deficiência.

As barreiras estruturais também foram fortemente mencionadas. P6CE sintetiza como “Infraestrutura, sobrecarga, formação” e P13CH aponta a carência de apoio financeiro para modernização das salas de aula e para a qualificação técnica de professores. Esses enunciados destacam a insuficiência de recursos materiais e humanos, dialogando com Barbosa (2023), que denuncia o descompasso entre a legislação inclusiva e as políticas públicas implementadas. Ao mesmo tempo, a escassez de materiais didáticos foi mencionada recorrentemente.

O enunciado de P7CH sobre a disponibilidade de materiais obrigatórios ou eletivos sobre inclusão aponta a fragilidade curricular das licenciaturas. Tal insuficiência, como assinala Ribeiro (2021), compromete a consolidação de saberes teóricos e práticos que sustentem práticas inclusivas consistentes. Alguns participantes ampliaram a crítica para a dimensão sistêmica e social. P9CH destacou a precariedade da estrutura educacional brasileira e a falta de incentivo da população em geral, o que converge com Santos e Baraldi (2018), que apontam a fragmentação histórica das políticas de inclusão e a ausência de articulação política e pedagógica consistente.

Questões ligadas à sobrecarga docente e à burocracia também apareceram. O enunciado de P10CB denuncia a falta de tempo, salas superlotadas, excesso de papeladas e até

o desinteresse de alguns professores em se capacitar. Esse conjunto de obstáculos revela que a inclusão não depende apenas de recursos materiais, mas também de condições de trabalho que favoreçam práticas inclusivas. A ênfase na burocratização indica, ainda, a presença de barreiras simbólicas, que transformam o direito do estudante em exceção a ser justificada.

Outro eixo de análise refere-se ao preconceito e à homogeneização das diferenças. O enunciado de P12CH - “Aceitar que os diferentes são iguais” -, embora sugira uma intenção inclusiva, denota a negação das singularidades, o que reforça a crítica de Santos e Baraldi (2018) sobre o risco do discurso de igualdade formal ocultar desigualdades concretas. Esse aspecto ganha força no enunciado de P4CE ao mencionar os “preconceitos entre os integrantes da turma”, demonstrando como os desafios atitudinais se manifestam no cotidiano escolar. Lessa (2020) ressalta que a superação desse problema exige o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e escuta ativa, pouco contempladas nos currículos atuais.

A falta de clareza sobre tomadas de atitude também aparece como dificuldade. P15CH reconhece “a dúvida do que pode ser feito” e associa essa incerteza ao preconceito, reforçando a necessidade de espaços formativos que articulem reflexão ética e prática pedagógica. A esse respeito, sabe-se que a segurança profissional para lidar com a inclusão, explorada por Lessa (2020), exige não apenas formação técnica, mas também preparo afetivo e atitudinal.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os enunciados analisados revelam a polifonia de vozes que circulam no debate sobre a inclusão: de um lado, o reconhecimento das limitações estruturais e formativas; de outro, a permanência de representações sociais que ainda dificultam o reconhecimento pleno da diversidade como fundamento da prática educativa.

Em seguida, foi questionado se o participante acreditava que a tecnologia poderia auxiliar na promoção da educação inclusiva, com o objetivo de identificar experiências, expectativas e resistências em torno do uso da tecnologia. Todos os participantes responderam “sim” ao serem questionados se acreditavam ou não na possibilidade da tecnologia como alternativa para a promoção da educação inclusiva. Esta constatação pode ser interpretada como uma manifestação de consenso dentro de um determinado contexto discursivo, significando que há uma unidade de voz entre os participantes em relação ao papel positivo da tecnologia na inclusão educacional. Evidenciar uma unanimidade não apenas indica um acordo sobre o potencial da tecnologia, mas, também, abre caminho para uma investigação mais profunda das diversas vozes, contextos e experiências que informam esse consenso, exigindo análise crítica sobre a relação entre formação docente, recursos tecnológicos e práticas inclusivas.

Na continuidade, questionou-se se os participantes tinham sugestões de recursos, materiais ou abordagens que pudessem contribuir para a prática da educação inclusiva, com o objetivo de situar as sugestões dentro de contextos específicos e desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, refletindo a complexidade e a diversidade das interações humanas que caracterizam o processo educativo. Para isso foi questionado se o participante tinha alguma sugestão de recursos, materiais ou abordagens que pudesse contribuir para a prática da educação inclusiva.

A análise dos enunciados revela uma diversidade de vozes e graus de envolvimento com o tema. Alguns adotam uma abordagem monológica, caracterizada pela negação simples sem aprofundamento ou justificativa: “Não. ” (P1CH, P3CH, P7CH, P12CH).

(P2CH) “Tenho que estudar para sugerir um recurso”.

(P4CE) “Libras, braile, audiovisuais. Show de talentos, festas”.

(P5CE) “Material digital suficiente para que o estudante consiga aprender com o espaço escolar. Por exemplo, a disgrafia, o estudante poderia ter um material digital de apoio para entender como melhorar a escrita. Assim, pouparia esforços para que todos consigam aperfeiçoar juntos”.

(P6CE) “Os cursos de licenciatura poderiam estabelecer diálogos formais, como seminários conjuntos, com áreas que estão mais avançadas nesse debate, como Terapia Ocupacional e Psicologia”.

(P8CH) “Mapas táteis para alunos cegos, dispositivo de voz, maquetes, etc. Para alunos deficientes auditivos, o interprete de libras, objetos que sinalizem de acordo com a visão como dispositivos de luz ao invés de som”.

(P9CH) “Eu não tenho o conhecimento adequado para contribuir com a resposta”.

(P10CB) “Os recurso tecnológicos são diversos, depende do que se busca, mas é necessário que o professor saiba com clareza o objetivo que quer atingir; a intencionalidade é essencial”.

(P11CH) “Eu ainda me apoio na empatia pois mesmo sem nenhum conhecimento acadêmico sobre o assunto tentarei acolher TODOS os alunos que por mim passarem”.

(P13CH) “A internet é um campo vasto, podendo iniciar por qualquer plataforma e utilizando programas gratuitos para a elaboração de material. Nesse ponto surge a criatividade”.

(P14CH) “Orientação psicológica”

Outros (P2CH, P9CH) manifestaram incerteza e apontaram a necessidade de estudar mais o tema antes de sugerir recursos, o que revela um processo de constituição discursiva ainda em andamento. Esse posicionamento reflete a carência formativa apontada por Lessa (2020), que identifica a falta de vivências práticas e teóricas como limitadora da atuação docente inclusiva.

Alguns (P4CE, P8CH) destacaram recursos voltados às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, como tecnologia assistiva, sistemas de comunicação e materiais adaptados. Essas propostas valorizam a acessibilidade e, relacionando com a teoria de Bakhtin (2011), mostram como diferentes vozes sociais se entrecruzam para construir sentidos compartilhados sobre inclusão. Houve, também, contribuições mais elaboradas, como a de P5CE, que sugeriu o uso de materiais digitais de apoio para estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem. Essa ideia se articula à análise de Lessa (2020), que defende a intencionalidade no uso de tecnologias como recurso pedagógico para promover equidade. Outro exemplo é a proposição de P6CE, que destacou a importância de diálogos interdisciplinares com áreas como Terapia Ocupacional e Psicologia, ressaltando a necessidade de integração entre diferentes saberes. Essa perspectiva encontra respaldo em Barbosa (2023), ao apontar que práticas interprofissionais fortalecem a formação docente e superam os limites de abordagens exclusivamente pedagógicas.

O enunciado de P10CB ressalta que a tecnologia só contribui para a inclusão quando usada com clareza de objetivos e intencionalidade pedagógica, destacando o protagonismo do professor na mediação das práticas. Esse posicionamento se aproxima de Lessa (2020), que afirma que o uso de tecnologias deve estar orientado por finalidades formativas e equitativas, em contraposição a visões tecnicistas que reduzem a inclusão ao simples fornecimento de recursos. Alguns participantes (P13CH, P14CH) sugeriram alternativas complementares, como o uso da internet e o apoio psicológico, ampliando as possibilidades de recursos inclusivos. Tais ideias dialogam com Santos e Baraldi (2018), que enfatizam que práticas inclusivas devem considerar múltiplas dimensões do contexto escolar.

Destacou-se, ainda, a contribuição de P11CH, que ressaltou a empatia e o acolhimento como atitudes centrais para a inclusão, mesmo diante da ausência de conhecimentos acadêmicos

formais sobre o tema. É possível apontar um diálogo desse elemento com Lessa (2020), ao reconhecer a dimensão afetiva como fundamental para o estabelecimento de vínculos pedagógicos significativos.

Portanto, a pluralidade de vozes sugere diferentes níveis de compreensão e de engajamento com a temática, mas também revela caminhos promissores para o fortalecimento das práticas pedagógicas. De forma articulada, emergem três eixos centrais: o uso de tecnologias, a construção interdisciplinar e a valorização da dimensão socioafetiva, todos fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva efetiva.

Na sequência, foi questionado aos participantes quais seriam as principais melhorias que poderiam ser feitas na formação inicial de professores para promover a educação inclusiva de forma mais eficaz, com o objetivo de fomentar um diálogo aberto e crítico sobre as práticas educacionais, visando à construção de um conhecimento mais profundo e aplicado.

(P1CH) “Não sei”

(P2CH) “Não sei”.

(P3CH) “Ter uma disciplina eletiva específica sobre o tema, já ajudaria”.

(P4CE) “Cursos na parte tecnológica, curso sobre as catástrofes da desinclusão já enfrentadas, curso básico de nutrição, cursos de interação esportiva”.

(P5CE) “Opções de materiais digitais direcionados, para adquirir habilidades. Isso de forma opcional para todos os graduandos”.

(P6CE) “Mais disciplinas abordando a questão, pra começar”.

(P7CH) “Uma matéria obrigatória para as licenciaturas somente sobre este tema”.

(P8CH) “Adicionar aulas voltadas a educação inclusiva dentro da faculdade”.

(P9CH) “Levar este assunto para debate e dar a oportunidade do aluno pesquisar mais sobre, como realizar um trabalho ou conversar com especialistas no assunto”.

(P10CB) “Disciplinas que capacite esses professores com situações problemas reais que serão enfrentadas por eles em sala de aula. Docentes que tenham experiência nessa área e alunos, futuros

professores que tenham vontade aprender e aplicar o que lhes é ensinado”.

(P11CH) “Tratar sobre o tema já nas primeiras aulas. Para já quebrar essa barreira de que Educação Inclusiva, é algo de outro mundo, que demanda um tempo extra curricular”.

(P12CH) “Um salário digno para que estejamos satisfeitos em ensinar”.

(P13CH) “Na formação inicial é preciso trabalhar CONTEÚDOS, é preciso construir a base de conhecimento específico. A escolha do melhor método é o meio para atingir a meta que é passar o conteúdo de forma democrática e garantir que o aluno tenha aprendido ao menos o mínimo da matéria base. De nada adianta promover a educação inclusiva se não temos conteúdo suficiente para atender os anseios dos alunos em sala de aula”.

(P14CH) “Palestras”

A análise dos enunciados mostra que alguns participantes (P1CH, P2CH) revelaram ausência de posicionamento ou insegurança quanto ao tema, o que indica fragilidades formativas e falta de vivências concretas. Outros (P3CH, P6CE, P7CH, P8CH) apontaram a necessidade de incluir disciplinas específicas, obrigatórias ou eletivas, voltadas à educação inclusiva, reforçando o argumento de Ribeiro (2021) de que a ausência da institucionalização da temática nos currículos constitui uma barreira para a consolidação de saberes inclusivos. Houve ainda propostas de formação multidisciplinar (P4CE), envolvendo áreas como tecnologia, desinclusão, nutrição e esportes, que expressam uma visão ampliada do papel da licenciatura. Essa perspectiva dialoga com Barbosa (2023), que defende a importância de múltiplos olhares para lidar com as demandas da diversidade.

Alguns participantes (P5CE, P9CH, P14CH) defenderam o uso de materiais digitais, a promoção de debates e o contato com especialistas, valorizando estratégias interativas e dialógicas. Alinha-se a esse dado a importância da criticidade, da empatia e da reflexividade, apontadas por Lessa (2020) como dimensões essenciais da formação inclusiva..

Outro ponto relevante foi a defesa de aproximar a formação das demandas reais da sala de aula (P10CB), por meio de situações-problema e da atuação de docentes experientes. Essa proposta encontra respaldo em Santos e Baraldi (2018), que entendem os saberes da prática como elementos indispensáveis à preparação docente.

Também se destacou a necessidade de abordar a inclusão desde o início da formação (P11CH), evitando que seja vista como tema secundário ou “acessório”, em consonância com Ribeiro (2021), que defende a naturalização da inclusão nos currículos. Além disso, houve críticas relacionadas às condições materiais de trabalho (P12CH), com ênfase na valorização salarial como fator estruturante da qualidade da educação inclusiva. Camargo (2022) reforça essa visão ao afirmar que a precarização docente compromete o engajamento com as demandas inclusivas.

Por fim, emergiu a defesa da centralidade dos conteúdos (P13CH), associando a inclusão à garantia de qualidade no ensino. Essa perspectiva condiz com a análise de Lessa (2020), que ressalta que inclusão não pode significar redução das expectativas pedagógicas, mas sim equilíbrio entre conteúdo, método e acessibilidade.

Para a continuidade do estudo sobre as melhorias a serem implementadas no processo de formação docente para a educação inclusiva, foi questionado aos participantes quais seriam os principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na educação inclusiva. O objetivo foi construir um conhecimento coletivo, em que as experiências individuais contribuam para um entendimento mais profundo e contextualizado das barreiras na educação inclusiva. Envolve, também, uma dimensão ética ao reconhecer e respeitar as vozes dos estudantes com deficiência, promovendo justiça e equidade educacional. Os dados coletados foram:

(P1CH) “Não sei”

(P2CH) “Não sei”.

(P3CH) “Serem aceitos”.

(P4CE) “Preconceitos, acompanhar o restante da turma”.

(P5CE) “Não sei responder”

(P6CE) “Imagino que seja a falta de professores capacitados para lidar com a educação inclusiva”.

(P7CH) “Profissionais treinados e materiais adequados”.

(P9CH) “Adequação do espaço (fazer amizades, tirar dúvidas, locomoção e etc.), preconceito e exclusão”.

(P10CB) “Falta de estrutura física nas escolas, falta de materiais didáticos adequados, despreparo dos profissionais que os atendem, etc”.

(P11CH) “A ausência da mesma na base curricular nos cursos de Licenciatura”

(P12CH) “Eu não sei”.

(P13CH) “A falta de acesso a todos os locais públicos e a dificuldade de interação com os colegas de sala. Neste próximo desafio não dependemos apenas do deficiente, mas principalmente também lidar com alunos que tem dificuldade de estabelecer vínculos com um aluno em condições diferentes da sua”.

(P14CH) “Estrutura e acompanhamento primário”

Constatou-se, a partir das devolutivas, dados de diferentes perspectivas. Alguns enunciados (P1CH, P2CH, P5CE, P12CH) expressaram ausência de clareza ou desconhecimento sobre o tema, o que demonstra a falta de um discurso consolidado. Outros enunciados (P3CH, P4CE, P9CH, P13CH), porém, destacaram barreiras de natureza atitudinal e social, como dificuldades de aceitação, preconceito, exclusão e problemas de interação entre colegas. Tais apontamentos reforçam que os desafios da inclusão extrapolam o campo pedagógico e se relacionam diretamente ao pertencimento no ambiente escolar. Essa compreensão encontra respaldo em Santos e Baraldi (2018), que ressaltam a exclusão como resultado de práticas discriminatórias cotidianas, e em Ribeiro (2021), que observa que a ausência de vínculos sociais consistentes fragiliza a inserção e a participação dos estudantes com deficiência.

Um conjunto de enunciados (P6CE, P7CH, P10CB, P11CH) evidenciou a falta de preparo dos professores e a insuficiência da formação inicial para lidar com as demandas inclusivas, incluindo a ausência do tema como eixo curricular nas licenciaturas. Essa crítica dialoga com Barbosa (2023), que aponta que, quando a inclusão não é estruturada no currículo, tende a ser tratada como complemento ou responsabilidade exclusiva de especialistas, enfraquecendo sua efetividade.

Também emergiram enunciados (P7CH, P9CH, P10CB, P14CH) que salientaram barreiras estruturais, como a precariedade da infraestrutura física, a carência de materiais didáticos e a falta de acompanhamento pedagógico e social, em conformidade com Camargo (2022), que destaca a deficiência estrutural das escolas como entrave recorrente à efetivação das políticas inclusivas. Além disso, ao mencionarem a necessidade de suporte pedagógico, emocional e social, tais enunciados se aproximam da análise de Lessa (2020), que defende que a deficiência deve ser abordada em suas múltiplas dimensões, favorecendo interações mais humanizadas e pautadas no respeito às diferenças.

De modo geral, os enunciados apontam três dimensões centrais que dificultam a efetivação da educação inclusiva: a fragilidade da formação docente, a insuficiência estrutural das escolas e as barreiras sociais e atitudinais.

Esse cenário sugere a pertinência de uma abordagem integrada, na qual adaptações pedagógicas possam ser acompanhadas por condições institucionais mais adequadas e por transformações nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Nessa direção, a articulação entre formação docente, investimentos em infraestrutura e fortalecimento de uma cultura escolar pautada na equidade e no respeito às diferenças pode contribuir para ampliar não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva dos estudantes no processo educativo. Em última análise, busca-se promover um entendimento mais profundo e contextualizado das dinâmicas que perpetuam ou desafiam a exclusão, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Todos os participantes responderam “*sim*” à pergunta sobre se acreditavam que existem obstáculos sociais e culturais que dificultam a plena inclusão de estudantes com deficiência, corroborando a discussão já apresentada acerca da visão generalizada acerca das barreiras estruturais e simbólicas nesse contexto. A uniformidade entre as respostas à questão reflete uma convergência de vozes que, apesar de aparentarem homogeneidade, carregam em si a multiplicidade de experiências e contextos sociais distintos. Segundo Bakhtin/ Volóchinov (2014), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (p. 96). Desse modo, ao responderem “sim”, os participantes não estão apenas expressando uma opinião individual, mas também refletindo valores, crenças e vivências culturais que são compartilhados e reconhecidos socialmente. O “sim” unânime não é apenas um reflexo de opiniões pessoais, mas uma intertextualidade de discursos que circulam na sociedade sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas. A ideia de que as barreiras à inclusão são tanto de ordem material quanto simbólica é reforçada por Mantoan (2015) ao afirmar que “a inclusão é um processo que requer mudanças profundas na cultura escolar e na sociedade” (p. 25). Essa perspectiva também enfatiza que as dificuldades de inclusão não podem ser entendidas isoladamente, mas devem ser vistas como parte de um complexo tecido de interações sociais e culturais.

Além disso, Camargo (2022), ao analisar as representações sociais da educação inclusiva, demonstra que os discursos dos licenciandos são diretamente influenciados pelos contextos institucionais e formativos em que se inserem. Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2021) aponta que o reconhecimento de barreiras sociais e culturais expressa um movimento discursivo de crítica e resistência oriundo das experiências vividas nos espaços educativos. Barbosa (2023)

complementa essa análise ao observar que a naturalização dessas barreiras reflete a desarticulação das políticas públicas e a ausência de um projeto político-pedagógico inclusivo, o que contribui para a consolidação de práticas de exclusão nas escolas.

Por sua vez, Santos e Baraldi (2018) ressaltam que o entendimento sobre obstáculos à inclusão deve ser ancorado em uma perspectiva histórica, uma vez que os discursos sobre deficiência foram historicamente marcados por processos de marginalização e medicalização. Desse modo, o consenso identificado nas respostas pode ser lido como um indicativo de que há, entre os licenciandos, um entendimento crítico do presente, mas ainda demandando ações formativas que permitam transformar esse reconhecimento em práticas educativas concretas e emancipatórias.

Na sequência, buscou-se identificar os aspectos que o participante julgaria mais precários, no atual momento, no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, com o objetivo de entender como os participantes constroem e interpretam as barreiras e desafios da inclusão. Além disso, a pergunta permite a exposição da coexistência de diferentes vozes e perspectivas dentro de um mesmo contexto, e essa variação é essencial para entender a complexidade e a multidimensionalidade dos desafios da inclusão escolar.

(P1CH) “A dificuldade de inclusão”

(P2CH) “A falta de informação”.

(P3CH) “Os ambientes físicos das escolas não estão preparados”

(P4CE) “Acessibilidade e estruturação, tanto docente como da escola, locomoção até as escolas para alguns casos”.

(P5CE) “Quem o ajudaria nas dificuldades de aprendizagem? Pois não depende apenas da logística do prédio”.

(P6CE) “Primeiro, a formação de professores. De igual importância, a disponibilização de recursos - incluindo formação continuada”.

(P7CH) “Profissionais treinandos e materiais adequados”.

(P8CH) “O sistema educacional”

(P9CH) “Introdução do conteúdo, socialização e espaço escolar (me refiro a construção da escola, estrutura das paredes, escadas, banheiro e corredores)”.

(P10CB) “Estrutura física da escola inadequada para receber esses alunos, salas superlotadas, despreparo da maioria dos professores, falta de recurso didático adequado, acompanhamento familiar

responsável, aceitação da família quanto à necessidade educacional específica do aluno, cumprimento satisfatório de políticas públicas que garantem a inclusão, etc”

(P11CH) “A formação de professores incapaz de lidar com esses alunos”

(P12CH) “Não temos, por exemplo, material didático em braile ou audiobook”

(P13CH) “A falta de estrutura adaptada nas áreas de convivência na escola e na falta de material didático mais inclusivo”.

(P14CH) “Estrutura e direcionamento”

(P15CH) “A falta de recursos financeiros”.

A análise dos enunciados revelou percepções distintas. Alguns apresentaram respostas generalistas, sem delimitar dimensões específicas, como observado em P1CH e P2CH, o que sugere que a inclusão ainda é compreendida como um desafio global. Esse caráter amplo pode estar associado a lacunas formativas, fator denunciado por Lessa (2020) ao demonstrar que a fragmentação dos cursos tende a limitar a elaboração de discursos mais situados.

Outro conjunto de enunciados destacou problemas relacionados à infraestrutura e acessibilidade. P3CH e P4CE indicaram a falta de preparo dos ambientes físicos e dificuldades de locomoção, enquanto P9CH mencionou a estrutura do espaço escolar, associada também à socialização. Esses aspectos dialogam com Camargo (2022), que aponta a precariedade estrutural como entrave recorrente, e com Ribeiro (2021), que interpreta a materialidade dos espaços escolares como expressão de pertencimento e valores sociais. A crítica à superlotação das salas e à ausência de estrutura adaptada para áreas de convivência foi feita em P10CB e P13CH, associando ainda a insuficiência de políticas públicas e investimentos. Esse posicionamento se soma à visão da exclusão escolar não somente como fruto da falta de recursos, mas de gestões ineficazes e de descontinuidade de políticas educacionais (BARBOSA, 2023).

A formação docente foi apontada como fragilidade central em P6CE, P7CH, P10CB e P11CH, que destacaram tanto a insuficiência da preparação inicial quanto a carência de formação continuada. Essa recorrência sugere que a formação inclusiva permanece tratada de forma marginal, em consonância com Barbosa (2023), para quem a ausência do tema como eixo curricular compromete a consolidação de saberes inclusivos. Em P10CB, P12CH e

P13CH mencionou-se a escassez de materiais didáticos, incluindo a falta de braile, audiobooks e materiais adaptados, sinal da negligência institucional na implementação de diretrizes que assegurem equidade no acesso ao conhecimento, apontada por Camargo (2022).

Enunciados como P5CE e P14CH destacaram a necessidade de apoio para superar dificuldades de aprendizagem e para garantir acompanhamento mais próximo, o que remete à dimensão relacional da inclusão. Essa perspectiva se aproxima da análise de Ribeiro (2021), que defende a centralidade do diálogo e da construção de vínculos no processo educativo. Também surgiram preocupações com recursos financeiros e com a efetividade das políticas públicas em P10CB e novamente em P15CH, apontando a importância de compreender a dimensão política da inclusão. Barbosa (2023) ressalta que retrocessos e descontinuidades nas ações do Estado comprometem a sustentabilidade das políticas inclusivas.

De modo geral, os enunciados sugerem que os aspectos mais precários da inclusão escolar se distribuem entre a generalidade das concepções (P1CH, P2CH); infraestrutura e acessibilidade (P3CH, P4CE, P9CH, P10CB, P13CH); formação docente (P6CE, P7CH, P10CB, P11CH); materiais didáticos (P10CB, P12CH, P13CH); apoio pedagógico e social (P5CE, P14CH) e recursos financeiros e políticas públicas (P10CB, P15CH). Esse conjunto de vozes sugere a pertinência de uma abordagem integrada, articulando formação, condições estruturais e responsabilidade política como caminhos possíveis para fortalecer a inclusão escolar.

Como continuidade, foi questionado aos participantes quais seriam, em sua opinião, os próximos passos que devem ser dados para melhorar a educação inclusiva em sua comunidade ou país, visando captar como eles articulam suas experiências e visões sobre inclusão e entender como constroem suas ideias de inclusão escolar a partir de suas próprias experiências e do contexto social em que estão inseridos.

(P2CH) “Mais visibilidade para a temática”.

(P3CH) “Mudar a mentalidade de que todos somos diferentes e mesmos os com deficiência podem colaborar para uma sociedade mais rica”.

(P4CE) “Reduzir as limitações e quando não for possível aproveitá-las ressignificando a um outro ponto de vista favorável”.

(P5CE) “Quando há uma ajuda natural entre os membros da comunidades, desconsiderando política, ideologias e separação de ideias. Pra isso, o processo é de longo prazo”.

(P6CE) “Programas nacionais e regionais que tragam para os licenciandos experiências reais e debates multidisciplinares sobre a questão”.

(P8CH) “Fomentar o conhecimento sobre o assunto para a sociedade”.

(P9CH) “Apoio maior por parte do governo e das pessoas, pois o preconceito sobre está causa ainda é muito grande”.

(P10CB) “Investimentos na capacitação do professor, que abrange uma série de mudanças que deveriam já estar acontecendo”

(P11CH) “Colocarem em evidência todas as possibilidades existentes para essas pessoas e as ajudarem a realmente ocuparem esses lugares”.

(P12CH) “Captação de verba para as melhorias necessárias”.

(P13CH) “Capacitar os agentes escolares através de cursos e oficinas”.

(P14CH) “Estrutura e direcionamento”

A análise mostra que parte dos enunciados trouxe indefinição ou ausência de resposta (P1CH, P7CH, P15CH), sinalizando a dificuldade de alguns participantes em elaborar propostas concretas sobre o tema. Esse aspecto pode sugerir, como observa Lessa (2020), que a falta de vivências formativas limita a constituição de posicionamentos discursivos mais consistentes. Outros enunciados apontaram a importância da conscientização social e da mudança de mentalidade, destacando tanto a necessidade de maior visibilidade da temática (P2CH) quanto a valorização da diferença como contribuição positiva para a sociedade (P3CH, P8CH). Esses discursos dialogam com Santos e Baraldi (2018), ao reforçarem que romper com a exclusão requer deslocamentos culturais e simbólicos que reconheçam a diversidade como valor educativo. Barbosa (2023) complementa essa leitura ao indicar que a invisibilização da inclusão no debate público perpetua desigualdades e fragiliza sua consolidação.

Também houve menções à necessidade de apoio governamental e social, incluindo enfrentamento ao preconceito e fortalecimento das políticas públicas (P9CH). Essa

compreensão encontra respaldo em Barbosa (2023), que analisa como, apesar dos avanços normativos, a descontinuidade das ações do Estado e a permanência de discursos discriminatórios dificultam a efetivação da inclusão.

A formação docente apareceu como um dos eixos centrais, com sugestões de programas nacionais e regionais que envolvam experiências reais e debates multidisciplinares (P6CE), investimentos na capacitação (P10CB) e ações voltadas aos agentes escolares, como cursos e oficinas (P13CH). Essas vozes convergem com as análises de Camargo (2022) e Lessa (2020), que destacam a necessidade de práticas formativas sistemáticas e interdisciplinares, articulando teoria e prática.

Outro grupo de enunciados ressaltou a dimensão estrutural e financeira, apontando a captação de verbas (P12CH) e a necessidade de estrutura e direcionamento (P14CH) como condições para a efetividade da inclusão. Tais preocupações alinham-se à crítica de Barbosa (2023) sobre o impacto do subfinanciamento e da falta de gestão adequada nas políticas inclusivas. Ainda, se destacou a necessidade de promover a participação ativa das pessoas com deficiência, colocando em evidência suas possibilidades e assegurando espaços concretos de atuação (P11CH). Essa perspectiva articula-se à defesa de Ribeiro (2021), que entende os saberes inclusivos como construídos na prática e voltados ao protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados.

Por fim, alguns enunciados sugeriram a ressignificação das limitações (P4CE) e a valorização da ajuda comunitária espontânea, descolada de ideologias ou disputas políticas (P5CE). Essas ideias se aproximam da perspectiva de Camargo (2022), ao indicar que a reelaboração das experiências pode gerar sentidos mais positivos, e de Barbosa (2023), ao entender a inclusão como processo comunitário sustentado por vínculos éticos e práticas colaborativas. Em análise, múltiplas vozes foram percebidas, articulando-se em torno de cinco eixos centrais, a saber: a conscientização social, o enfrentamento do preconceito, o fortalecimento da formação docente, os investimentos estruturais e a participação ativa dos sujeitos da inclusão. Esses aspectos podem indicar que os avanços na área da educação inclusiva tendem a depender tanto de ações pedagógicas e institucionais quanto de transformações culturais e sociais mais amplas.

Para finalizar a seção sobre as melhorias a serem implantadas no processo de formação docente para a educação inclusiva, foi feita a pergunta, cuja resposta não era obrigatória, sobre se o participante tinha alguma outra questão relacionada à educação inclusiva que gostaria de compartilhar ou discutir, objetivando abrir espaço para que os

participantes expressassem preocupações ou opiniões não abordadas nas perguntas anteriores. Além disso, buscou-se ampliar o escopo da pesquisa e garantir que as respostas refletissem uma visão mais completa e complexa da realidade da educação inclusiva. As respostas coletadas foram:

(P9CH) “Apenas gostaria de agradecer pelo apoio nessa luta”.

(P11CH) “A representatividade dessas pessoas. Em todos os lugares, televisão, rádio, política na própria universidade”

A maioria dos enunciados consistiu em negativas ou respostas em branco, sugerindo ausência de posicionamento ou limitação de repertório formativo, o que pode indicar dificuldades em ampliar o debate sobre o tema.

Entre as contribuições apresentadas, destacou-se a manifestação de gratidão pelo apoio recebido na luta pela inclusão (P9CH), interpretada como reconhecimento do valor da construção coletiva e da sensibilidade ética que permeia a prática docente (RIBEIRO, 2021). Outra contribuição trouxe à discussão a questão da representatividade das pessoas com deficiência em espaços sociais e institucionais, como meios de comunicação, política e universidades (P11CH), enfatizando a importância da visibilidade como estratégia de desconstrução de estereótipos e de fortalecimento de práticas inclusivas (CAMARGO, 2022).

De modo geral, os achados desta seção sugerem tanto omissões quanto aportes relevantes. As omissões reforçam a percepção de lacunas na formação inicial, enquanto as contribuições apontam para dimensões éticas e sociais indispensáveis à efetivação da inclusão. Tais resultados dialogam com Santos e Baraldi (2018), ao salientarem a necessidade de revisão das políticas de formação docente para que incorporem os princípios inclusivos de forma sistemática e estruturante.

6.7 POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS ENTRE CONFLITOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

Os enunciados produzidos pelos licenciandos são compreendidos, nesta pesquisa, como posicionamentos discursivos constituídos em diálogo com discursos institucionais, normativos e acadêmicos que atravessam a formação inicial docente. À luz da perspectiva bakhtiniana, tais enunciados expressam respostas a esses discursos, revelando vozes marcadas por inseguranças formativas, expectativas de suporte institucional e internalização de prescrições legais. Desse modo, os posicionamentos estudantis não refletem apenas

experiências individuais, mas integram cadeias discursivas mais amplas que configuram as concepções de inclusão no contexto formativo.

A análise dos discursos dos licenciandos indica que a compreensão da inclusão transita entre a valorização da diversidade e a crítica a práticas de caráter segregador. Enquanto alguns entendimentos permanecem ancorados na lógica restritiva da educação especial, outros aproximam-se de uma concepção ampliada, que reconhece a singularidade de todos e associa a inclusão ao ideal democrático. Essa perspectiva crítica está em consonância com Mantoan (2015), a quem a inclusão deve ser concebida como princípio ético-político que orienta a transformação da escola em espaço de justiça social.

Na análise sobre os benefícios da inclusão, prevaleceu o reconhecimento de seu potencial positivo, ora associado a uma perspectiva ético-política que valoriza a transformação das relações escolares, ora condicionado à existência de recursos e formação docente adequada. Percebe-se, assim, uma consonância entre essa ambivalência e as análises do GT 15 da ANPEd, que identificam a coexistência de discursos críticos, voltados à justiça social, e de perspectivas ainda marcadas por um viés medicalizante.

No que diz respeito às experiências práticas relatadas na questão que buscava identificar experiência prática ou estágio em uma escola que adota práticas de educação inclusiva, observa-se que, entre os participantes que tiveram contato com contextos inclusivos, sobressaem relatos de dificuldades estruturais e pedagógicas. P7CH, por exemplo, ao narrar sua experiência no PIBID de Geografia, destacou “a falta de material para os alunos cegos e surdos” e a escassez de acompanhamentos para estudantes autistas, constatação corroborada por colegas que observaram situações semelhantes em outras escolas.

De modo semelhante, P8CH apontou que “não há total apoio” para os estudantes com deficiência, especificando que “deficientes visuais não têm material didático prático” e que “deficientes auditivos por vezes não participam das aulas de inglês”. Já P10CB contrapôs duas realidades: em uma escola, observou a ausência de profissional de apoio e de material adaptado para um aluno cego, situação que exigiu a flexibilização por parte dos docentes; em outra, mais recentemente, identificou um esforço coordenado da instituição para adaptar recursos e respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Entre aqueles que não tiveram experiências diretas, emergem representações idealizadas ou tensionadas pela constatação de fragilidades. P5CE, por exemplo, afirmou que a expectativa seria encontrar “monitores preparados” e “estrutura física preparada”, mas reconheceu que “a realidade não é a mesma dita no papel”. Já P9CH projetou uma prática

inclusiva associada a valores éticos e afetivos, ao afirmar que ela deveria ocorrer “com muito respeito à integridade dos alunos e principalmente com amor ao ensiná-los”. Tais falas confirmam que a ausência de vivência concreta tende a gerar discursos mais abstratos e genéricos, ao passo que a experiência situada possibilita a formulação de críticas consistentes, ainda que permeadas pela frustração diante da distância entre o discurso normativo e o cotidiano escolar.

As respostas à questão que solicitava propostas de melhorias na formação inicial, revelam caminhos recorrentes em três dimensões principais. No eixo curricular, P3CH sugeriu “ter uma disciplina eletiva específica sobre o tema”, enquanto o P7CH defendeu que “uma matéria obrigatória somente sobre este tema” deveria ser implementada, reforçando a necessidade de sistematização dos conteúdos relacionados à inclusão. Já P13CH enfatizou que “na formação inicial é preciso trabalhar conteúdos”, apontando para a carência existente no currículo.

No eixo da prática formativa, os enunciados indicam que a formação docente inclusiva demanda experiências práticas diversificadas, capacitação contínua e espaços de reflexão crítica que articulem dimensões pedagógicas, sociais e éticas. Essas sugestões foram identificadas por P15CH, que defendeu “estágios práticos em ambientes diversos”, e P6CE, que mencionou “programas nacionais e regionais com experiências reais e debates multidisciplinares”. P10CB enfatizou a importância de “investimentos na capacitação do professor”, enquanto P15CH acrescentou que é necessário “promover a auto-reflexão sobre crenças, preconceitos e experiências”.

No eixo estrutural e de condições de trabalho, os enunciados indicam que a efetivação da inclusão requer simultaneamente melhores condições estruturais e valorização docente, bem como transformações culturais que assegurem maior visibilidade e respeito à diversidade. Conforme exposto em P5CE destacou a necessidade de “opções de materiais digitais direcionados”, P4CE apontou a relevância de “cursos na parte tecnológica” e de oportunidades de “interação esportiva”, e P12CH reforçou que seria preciso “captação de verba para as melhorias necessárias”, além de defender “um salário digno” como condição essencial para o trabalho docente.

Esses dados permitem observar que, para os licenciandos, os desafios da inclusão passam tanto pela falta de recursos e preparo institucional quanto pela ausência de práticas formativas efetivas que aproximem os estudantes das realidades escolares inclusivas. Ao mesmo tempo, suas propostas de melhoria convergem com discussões já consolidadas na

literatura (Marques, 2011), que defendem a integração entre teoria e prática, a criação de condições estruturais adequadas e a valorização docente como fundamentos para uma formação inicial que supere o caráter prescritivo e se constitua como espaço de construção de uma cultura inclusiva.

O estudo identificou desafios relacionados à carência de recursos pedagógicos, à falta de apoio institucional e à formação docente insuficiente, confirmando a distância entre os discursos institucionais e as práticas formativas nos cursos de licenciatura (CAMARGO, 2022). Quanto às potencialidades, foi identificado o reconhecimento do valor da educação inclusiva para o enriquecimento da experiência educativa de todos os envolvidos e apontado que a inclusão promove um ambiente de justiça social e igualdade, essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize a diversidade. Essa perspectiva é sustentada por Mantoan (2015), que enfatiza que a inclusão escolar não deve ser apenas um direito legal, mas um compromisso ético com a equidade.

Em síntese, as vozes dos futuros educadores destacaram a demanda por uma formação inicial que integre teoria e prática de maneira coerente, preparando-os efetivamente para a inclusão no ambiente escolar, como preconizado por Ribeiro (2021), ao propor uma formação docente centrada em experiências formativas sensíveis, dialógicas e éticas.

7 INTEGRAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DIALÓGICA POR TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA

A análise revela que a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente é influenciada pela legislação, pelos PPCs e pelas políticas institucionais, pelas produções acadêmicas e pelas vivências dos licenciandos. Essa articulação possibilita a compreensão da inclusão educacional como campo discursivo atravessado por múltiplas vozes, em consonância com a perspectiva bakhtiniana do diálogo e da alteridade. A proposta se justifica pelo vínculo direto com o objetivo geral da tese, que consiste em analisar os discursos de licenciandos sobre a educação inclusiva, articulando-os às condições normativas, institucionais e acadêmicas que moldam sua formação inicial.

O capítulo estrutura-se em cinco seções que analisam, respectivamente, os discursos sobre inclusão, as abordagens formativas na UFTM, a constituição das concepções, a relação entre inovações legislativas e práticas docentes e, por fim, os avanços, tensões e desafios identificados.

7.1 DIFERENTES DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO COMUM

A análise dialógica realizada a partir da triangulação entre legislações, produções acadêmicas do GT 15 da ANPEd, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e enunciados dos licenciandos aponta que a inclusão na educação comum se constitui como um campo discursivo atravessado por vozes diversas, marcadas por aproximações, tensões e disputas conceituais. Esse movimento confirma a perspectiva bakhtiniana de que todo discurso é formado na interação com outras vozes e pela alteridade que o atravessa (BAKHTIN, 2011).

Nos documentos institucionais, observa-se a presença de um repertório normativo que consolida a inclusão como princípio, a exemplo do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que incorporam o modelo social da deficiência ao reconhecer as barreiras como resultantes das estruturas sociais, e não das características individuais (SASSAKI, 2003). Esse discurso normativo, contudo, não encontra plena materialização nos currículos das licenciaturas, onde a inclusão aparece muitas vezes de forma genérica e pouco articulada com práticas pedagógicas concretas.

No GT 15 da ANPEd, as produções acadêmicas assumem o papel de campo discursivo que questiona, ressignifica e tensiona as concepções de inclusão na educação básica. Parte dos trabalhos analisados denuncia a chamada “inclusão superficial”, restrita ao ato da matrícula,

mas desprovida de condições efetivas de aprendizagem e participação. Outros estudos defendem uma concepção mais ampla e transformadora, pautada na reestruturação curricular, pedagógica e institucional das escolas (AINSCOW et al., 2012; MANTOAN, 2015). Nesse cenário, denota-se uma disputa entre discursos que privilegiam uma formação técnica, centrada em metodologias específicas, e vozes que reivindicam uma formação crítica, ancorada na alteridade, no diálogo e na compreensão da inclusão como prática social e política (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 1996).

Nos documentos institucionais, especialmente os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados, também emergem discursos que revelam a distância entre o plano normativo e a prática formativa. O curso de Química, por exemplo, menciona a diversidade apenas de forma genérica, sem propor estratégias pedagógicas nem integração com os estágios supervisionados. Já o curso de Educação Física apresenta disciplinas voltadas à inclusão, mas isoladas da totalidade da formação, sem articulação orgânica. Essa fragmentação confirma as análises de Kassar (2013) e Mantoan (2015), segundo as quais os documentos institucionais tendem a reproduzir diretrizes legais de maneira formal, sem assegurar condições concretas para a formação inclusiva. Esse cenário expressa um discurso que pode ser caracterizado como “inclusão de fachada”, em que a diversidade é valorizada apenas no nível normativo, sem efetiva ressonância curricular e pedagógica.

As falas dos licenciandos apresentam um campo heterogêneo de discursos que oscilam entre fragilidade e criticidade. Enunciados como “a dificuldade de inclusão” (P1CH) e “a falta de informação” (P2CH) revelam compreensões genéricas e pouco elaboradas, indicando insegurança diante da ausência de preparo, aspecto que, segundo Lessa (2020), pode estar relacionado à carência de vivências formativas concretas. Outros discursos, como “os ambientes físicos das escolas não estão preparados” (P3CH) e “acessibilidade e estruturação, tanto docente como da escola” (P4CE), deslocam a discussão para as condições estruturais, o que se aproxima da análise de Camargo (2022), ao apontar a precariedade física e material das escolas como entrave recorrente à inclusão.

Em contrapartida, a fala de P5CE, “Quem o ajudaria nas dificuldades de aprendizagem? Pois não depende apenas da logística do prédio”, rompe com a lógica reducionista ao indicar a necessidade de apoio pedagógico e interprofissional, em consonância com Barbosa (2023), que defende a articulação de diferentes saberes e práticas como condição para a efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, a análise revela que os discursos sobre a inclusão na educação comum se organizam em torno de polos contraditórios, em que de um lado ocorre a reprodução de concepções que centralizam a deficiência no sujeito e de outro emergem vozes que defendem a corresponsabilidade institucional e a justiça social como fundamentos da prática inclusiva.

Quando observados em conjunto, esses discursos revelam a ambivalência da formação inicial, pois de um lado indicam a assimilação da inclusão como valor ético e princípio normativo e de outro demonstram a permanência de concepções assistencialistas ou medicalizantes que reduzem a responsabilidade institucional.

O dado de que 86,7% dos licenciandos participantes dessa pesquisa declararam não se sentir preparados para atuar em contextos inclusivos reforça a crítica de Mantoan (2018) e Aderaldo e Oliveira (2020), que identificam a distância entre a formação inicial e as demandas concretas da prática escolar.

A análise dialógica indica que esses discursos, embora concordem no reconhecimento da inclusão como direito, apresentam tensões e contradições em relação à sua materialização, oscilando entre perspectivas sociais e medicalizantes. Essa constatação é justificada por Bakhtin (2011) e Freire (1996), ao destacarem que o diálogo e a alteridade constituem dimensões essenciais da prática educativa, o que possibilita compreender a inclusão não apenas como princípio normativo, mas como processo em constante construção, marcado por limites, possibilidades e pela interação entre diferentes vozes sociais.

7.2 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DA UFTM

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da UFTM indica que a educação inclusiva aparece de forma normativa no currículo, mas sua materialização como prática formativa não é abordada. Nos diferentes cursos, encontram-se componentes obrigatórios que inserem a temática, como a disciplina de História e Política Educacional, que contempla legislações e políticas inclusivas, com destaque para a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão. De modo semelhante, a disciplina de Libras é obrigatória em todas as licenciaturas, variando de 30 a 90 horas, com possibilidade de aprofundamento em dois níveis no curso de Letras, articulando aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda.

Além dessas disciplinas, há registros de menções à inclusão em experiências vinculadas aos estágios supervisionados, como nos cursos de Geografia e Física, que orientam

os licenciandos à observação de práticas pedagógicas inclusivas. Também se destacam disciplinas específicas, como Recursos Didáticos em Letras, que tratam da adaptação de materiais pedagógicos considerando diversidade étnico-racial, de gênero e educacional especial. Essas inserções sinalizam tentativas de articular o currículo com as demandas da inclusão, ainda que de forma desarticulada.

Nos componentes optativos, observam-se iniciativas mais direcionadas, como Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Química e Educação Inclusiva e Ensino de Ciências, que abordam paradigmas históricos e políticas nacionais da área. Há ainda propostas como Produção de Material Didático Adaptado, voltadas à acessibilidade de estudantes com deficiência visual, e Ensino de Línguas na Perspectiva Inclusiva, que trabalha com Tecnologia Assistiva e avaliação inclusiva. Essas ofertas têm caráter restrito, já que ficam condicionadas à escolha do estudante e não configuram um eixo transversal na formação. Entretanto, a análise revela que, ao mesmo tempo em que a UFTM contempla a inclusão em diferentes componentes curriculares e extracurriculares, sua abordagem se fragiliza quando os documentos institucionais transferem a responsabilidade da efetivação para a dimensão individual, seja do estudante, seja do professor em formação. Esse fato acontece quando não há políticas institucionais sólidas nem diretrizes práticas que assegurem sua materialização.

Essa insuficiência de uma política institucional consistente mostra, como destaca Bakhtin (2011), que o discurso educacional carrega vozes normativas que, embora dialoguem com as demandas sociais, não garantem a efetiva transformação da prática. Assim, em consonância com Mantoan (2015), compreende-se que a inclusão não pode ser reduzida a formalidades curriculares ou a iniciativas isoladas de docentes, mas deve constituir-se como princípio transversal e estruturante da formação inicial, articulando teoria, prática e experiências vividas pelos licenciandos.

As vozes dos licenciandos permitem compreender como a educação inclusiva tem sido abordada (ou não) em sua formação inicial na UFTM. Os relatos indicam que, embora haja presença formal do tema nos currículos, a experiência concreta permanece marcada pela superficialidade. Um estudante, por exemplo, afirmou ter recebido formação “apenas de um modo superficial” (P3CH), enquanto outro declarou que a única disciplina diretamente vinculada ao tema foi Libras, reconhecendo seu valor, mas apontando sua insuficiência para um domínio mais amplo da língua e para a prática inclusiva (P7CH). Esses depoimentos revelam que a inclusão aparece pontualmente, mas não se constitui como eixo transversal capaz de integrar teoria, prática e vivências concretas.

A triangulação entre os PPCs e os relatos discentes sugere três lacunas centrais. A primeira é a fragmentação curricular: embora os documentos institucionais incluam disciplinas obrigatórias (como Libras e História e Política Educacional) e optativas voltadas à inclusão, essas abordagens permanecem isoladas e sem articulação com os estágios ou com outras experiências de formação. A segunda refere-se ao predomínio de perspectivas medicalizantes, uma vez que a deficiência é frequentemente tratada pela via diagnóstica, sem maior ênfase em dimensões socioculturais e pedagógicas. A terceira diz respeito à ausência de recursos acessíveis e de apoio institucional, aspecto reforçado pela percepção discente de que a inclusão ainda depende de iniciativas pontuais ou da criação de disciplinas específicas, como assinalou P3CH.

A partir dessa análise, observa-se que a UFTM contempla a inclusão em seus PPCs, mas de modo restrito e pouco consistente. Enquanto os componentes obrigatórios e optativos relacionados ao tema são formalizados, as experiências narradas pelos licenciandos indicam uma formação atravessada por descontinuidades, superficialidade e ausência de integração com atividades práticas e extracurriculares. Assim, não se trata de ausência total de abordagens, mas de uma presença parcial e insuficiente, o que mantém a distância entre o discurso institucional e a vivência concreta da formação docente inclusiva.

7.3 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO CONSTITUÍDAS NA FORMAÇÃO INICIAL

As concepções de inclusão presentes na formação inicial docente mostram-se fortemente atravessadas pela legislação educacional, pelas políticas institucionais da universidade, pelos debates acadêmicos e pelas vivências sociais dos licenciandos.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Libras, aparecem como referências normativas de autoridade. Contudo, esses dispositivos permanecem, em grande medida, restritos às seções de fundamentos legais, o que os faz atuar como prescrições formais pouco vinculadas às práticas efetivas da formação. Essa distância entre o normativo e a vivência curricular leva os licenciandos a compreenderem a inclusão, muitas vezes, como exigência burocrática e não como dimensão constitutiva de sua identidade docente. As políticas institucionais da universidade reforçam esse caráter fragmentado. A PROACE, por exemplo, garante acessibilidade por meio da oferta de intérpretes de Libras e Tecnologia Assistiva, recursos fundamentais para o público-alvo da educação especial.

Entretanto, nos PPCs essas medidas aparecem como ações suplementares, de caráter assistencial, e não como parte integrante da formação inicial.

A própria disciplina de Libras ilustra esse cenário. Geralmente ofertada nos períodos finais, com carga horária reduzida, cumpre a exigência normativa, mas não assegura a preparação efetiva para práticas pedagógicas inclusivas. Esse cenário é confirmado pela fala de um licenciando, que reconhece o caráter esclarecedor da disciplina, mas denuncia sua insuficiência para um domínio mais amplo da língua e da prática inclusiva (P7CH).

A constituição das concepções de inclusão também é marcada pelos debates acadêmicos. As produções do GT 15 da ANPEd revelam tanto permanências quanto rupturas. De um lado, encontram-se análises ancoradas em perspectivas medicalizantes (T01_2021), que reduzem a inclusão à adequação individual e aos parâmetros clínicos. De outro, emergem perspectivas críticas (T02_2021; T01_2023), que problematizam barreiras estruturais, defendem a inclusão como justiça social e direito humano, e valorizam os saberes docentes produzidos na prática cotidiana. Além disso, pesquisas como o T07_2023, que dá centralidade à voz de professores com deficiência, e o T05_2023, que incorpora a perspectiva de mães de estudantes público-alvo da educação especial, contribuem para redefinir a concepção de inclusão, deslocando-a de um enfoque assistencialista para uma perspectiva ético-política.

Nos questionários, a falta de clareza conceitual acerca da inclusão mostrou-se recorrente. Parte dos licenciandos declarou não saber distinguir educação especial de educação inclusiva (P1CH, P2CH, P11CH), o que expressa fragilidades significativas no processo formativo. Outros apresentaram diferenciações simplificadas, como no enunciado de P3CH: “a educação especial limita-se às pessoas com deficiência. A educação inclusiva acolhe a diferença de todos”. Esses dados indicam que as “palavras de ordem” legais estão presentes na formação, mas são reacentuadas de modo parcial e pouco crítico, o que se relaciona à ausência de espaços de debate sistemático nos cursos de licenciatura.

Nesse entrecruzamento de legislações, políticas institucionais, debates acadêmicos e vivências sociais, emergem diferentes vozes. De um lado, predominam discursos hegemônicos que sustentam uma concepção de inclusão normativo-assistencial e medicalizante, frequentemente acompanhada pela responsabilização individual do professor. De outro, manifestam-se vozes críticas, oriundas das produções acadêmicas e das experiências de alteridade relatadas pelos licenciandos, que defendem a inclusão como prática de justiça social e compromisso ético-político. Como afirma Bakhtin (2011), todo enunciado é ideológico porque se constitui no diálogo e no confronto entre múltiplas vozes sociais em disputa.

A análise revela que a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente é influenciada pela legislação, pelos PPCs e políticas institucionais, pelas produções acadêmicas e pelas vivências dos licenciandos. Todavia, essas instâncias não se articulam de modo consistente, resultando em tensões e contradições. Superar esse cenário implica romper com a lógica formalista e pontual, assumindo a inclusão como eixo estruturante da formação. Isso exige articular teoria, prática e experiências culturais em uma perspectiva dialógica e crítica, capaz de consolidar concepções mais coerentes e emancipadoras sobre o processo inclusivo.

7.4 INOVAÇÕES LEGISLATIVAS E SUAS RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A trajetória da legislação brasileira voltada à educação inclusiva revela diferentes etapas de desenvolvimento. Até a década de 1980, predominava um paradigma segregacionista, materializado em medidas como o Parecer CFE nº 252/1969 (CFE, 1969), que incluiu a Educação Especial como habilitação nos cursos de Pedagogia, mas manteve a lógica de atendimento em espaços distintos do ensino comum. Nessa mesma perspectiva, a criação do Cenesp, em 1973, reforçou a concepção de uma educação paralela, consolidando a separação entre estudantes com deficiência e a escola comum.

A década de 1990 trouxe uma ruptura inicial, com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu no artigo 59 a necessidade de formação docente para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Esse movimento foi complementado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002), que introduziu conteúdos sobre diversidade nos currículos de licenciatura, sinalizando uma tentativa de aproximar a formação inicial das demandas da educação inclusiva.

A partir dos anos 2000, o modelo social da deficiência passou a ocupar centralidade nas políticas educacionais brasileiras. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou o entendimento da escolarização no ensino comum como direito fundamental. Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) redefiniu a deficiência como resultado das barreiras sociais, demandando da formação docente o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da Tecnologia Assistiva e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) reafirmou os princípios da inclusão, mas, ao vinculá-los à BNCC,

suscitou críticas por reforçar a padronização curricular e limitar a autonomia das instituições formadoras.

Nos PPCs, a inclusão é tratada de modo formal e superficial, restrita a menções legais como LBI, Libras e acessibilidade. Nota-se a carência de diretrizes pedagógicas consistentes, referências à Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e integração efetiva de AEE e da Tecnologia Assistiva. Esse cenário caracteriza o que Veiga-Neto (2005) denominou “inclusão retórica”, na qual o arcabouço normativo é incorporado de maneira performativa, mas sem se refletir em práticas pedagógicas estruturantes. Assim, a legislação brasileira pós-1990, embora fundamental na consolidação de uma concepção de inclusão como direito, ainda encontra resistências e limites na formação inicial docente, revelando a distância entre a normatividade legal e sua efetiva tradução em experiências curriculares e formativas.

As produções acadêmicas do GT 15 da ANPEd indicam que as inovações legislativas brasileiras desde a década de 1990 fortaleceram o direito à educação inclusiva, mas, na formação inicial docente, ainda coexistem discursos medicalizantes e perspectivas críticas. Enquanto a legislação avança no plano normativo, sua efetividade depende do diálogo com produções acadêmicas e experiências sociais que afirmam a inclusão como prática de justiça social e compromisso ético-político.

Nos discursos dos licenciandos, a legislação aparece problematizada pela distância entre o previsto e o vivenciado. O enunciado de P3CH explicita essa lacuna ao afirmar que a inclusão ainda não se concretiza, pois a escola luta para cumprir o básico em meio à permanência de preconceitos. O participante P6CE reforça essa ideologia ao reconhecer que a inclusão é um direito garantido em leis, diretrizes e portarias, mas ressalta que sua efetividade é limitada pela ausência de interesse político, pela carência de profissionais qualificados e por deficiências estruturais. Já P9CH expressa insegurança conceitual ao indicar que, mesmo nas políticas existentes, ainda há inadequações, enquanto P10CB aponta a importância da formação docente, destacando que, apesar dos avanços legislativos alcançados, a preparação inicial e continuada dos professores continua insuficiente para assegurar o direito à inclusão.

Outros licenciandos deslocam a reflexão para o campo jurídico-constitucional. O P12CH observa que, embora a Constituição Federal (Brasil, 1988) assegure o direito universal à educação, as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras que comprometem o exercício desse direito. O enunciado de P13CH aprofunda essa leitura ao destacar a necessidade da igualdade material como fundamento da educação inclusiva, sustentando que o princípio constitucional da igualdade requer tratar os desiguais de forma desigual, para que possam

usufruir de oportunidades reais. Essa articulação entre legislações fornece parâmetros normativos, que, nos PPCs, aparece de forma concentrada em seções formais, sem garantir desdobramentos pedagógicos consistentes. As produções acadêmicas expõem a disputa entre perspectivas medicalizantes e críticas, e os discursos dos licenciandos oscilam entre reconhecer a inclusão como direito constitucional e denunciar sua implementação precária.

Assim, refletir sobre como essas concepções se constituem exige compreender que a efetividade da inclusão não reside apenas na prescrição legal, mas na articulação com práticas formativas que problematizem currículos, estágios e políticas institucionais. Como afirma Bakhtin (2011), todo enunciado ganha sentido apenas no encontro com outras vozes sociais; no caso da formação docente, isso implica ressignificar a inclusão não como formalidade normativa, mas como prática social transformadora e constitutiva da identidade profissional do professor.

A análise integrada dos dados demonstra que as inovações legislativas brasileiras em matéria de educação inclusiva, sobretudo a partir da década de 1990, constituem marcos normativos que orientam a organização curricular da formação inicial docente, influenciam produções acadêmicas e atravessam os entendimentos formulados pelos licenciandos.

7.5 AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A análise integrada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das produções acadêmicas do GT 15 da ANPEd e das vozes dos licenciandos da UFTM indica que a formação docente para a inclusão tem avançado de forma significativa em termos normativos e acadêmicos, mas continua atravessada por tensões e contradições que configuram desafios estruturais.

No campo dos avanços, observa-se a consolidação de um arcabouço legal robusto que legitima o discurso inclusivo, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015/2019), que incorporam o modelo social da deficiência e reafirmam a educação como direito humano fundamental. Nos PPCs analisados, aparecem referências a essas normativas, bem como a obrigatoriedade da disciplina de Libras, indicando esforço institucional de adequação. Além disso, destacam-se as políticas de acessibilidade implementadas pela PROACE, que garantem intérpretes de Libras e recursos de Tecnologia Assistiva, sinalizando compromisso da universidade com a democratização do ensino.

As produções acadêmicas do GT 15 da ANPEd também revelam avanços ao tensionar a hegemonia do modelo médico da deficiência e propor perspectivas críticas pautadas nos direitos humanos e na equidade. Trabalhos como T02_2021 e T01_2023 defendem a inclusão como prática de justiça social, propondo a valorização da diversidade e a superação de barreiras estruturais, deslocando o foco da adaptação individual para a transformação institucional.

Apesar desses avanços, permanecem desafios centrais. Nos PPCs, a inclusão ainda aparece de modo genérico, sem articulação consistente com práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento de competências inclusivas. Nos discursos estudantis, emergem críticas ao despreparo institucional e à fragilidade das experiências formativas vivenciadas, revelando a distância entre o prescrito e o vivido. Do mesmo modo, embora as produções acadêmicas avancem em debates críticos, sua ressonância no currículo das licenciaturas é limitada, o que reforça a necessidade de maior integração entre legislação, políticas institucionais, debates científicos e experiências concretas.

Algumas produções do GT 15 da ANPEd confirmam essas tensões ao problematizar a lógica prescritiva predominante e reivindicar políticas formativas que valorizem a escuta dos sujeitos e a problematização dos saberes (T04_2017). Essa perspectiva encontra ressonância nas sugestões dos licenciandos: criação de disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva (P7CH); ampliação de estágios em ambientes inclusivos (P15CH); incorporação de materiais digitais acessíveis (P5CE); e valorização da dimensão ética, com reflexões sobre preconceitos e experiências pessoais (P15CH).

Contudo, emergem também desafios externos, como a mercantilização da educação especial, apontada por Santos e Baraldi (2018), que transforma a inclusão em nicho de mercado e transfere para os professores responsabilidades institucionais. Esse movimento fragiliza a dimensão política da inclusão e pode, paradoxalmente, reforçar lógicas de exclusão. Essas perspectivas críticas revelam-se em parte dos discursos dos licenciandos, que reconhecem a inclusão como processo capaz de beneficiar a todos, como expressa P3CH ao afirmar que “todos somos diferentes dentro do ambiente escolar”. Contudo, essas vozes convivem com enunciados reducionistas, que ainda concebem a inclusão como adaptação pontual ou cumprimento formal de exigências legais, sinalizam a presença de tensões discursivas que dificultam a consolidação de uma formação docente efetivamente inclusiva.

Os enunciados de P8CH (“Não recebi formação durante meu curso, com certeza haveria diferença no meu currículo como profissional”) e P3CH (“[...] apenas de um modo superficial”) revelam frustrações quanto ao despreparo institucional e à superficialidade das

experiências ofertadas. Esses relatos explicitam a distância entre as diretrizes legais e a vivência concreta nas licenciaturas e estágios, confirmando que a formação inicial ainda se mostra frágil diante das demandas inclusivas.

As contradições projetam desafios estruturais, como a necessidade de reconfiguração curricular, de modo que a inclusão deixe de ocupar posição periférica e passe a constituir eixo transversal em todas as dimensões da formação. Outro desafio recai sobre a ampliação da carga horária e da qualidade das experiências em contextos inclusivos, superando a distância entre teoria e prática. Esse aspecto é reforçado por P6CE, ao sugerir que os cursos estabeleçam diálogos formais, como seminários conjuntos com áreas mais avançadas nesse debate, a exemplo da Terapia Ocupacional e da Psicologia.

Portanto, a análise dos diferentes campos discursivos mostra que a formação inicial docente para a educação inclusiva, embora amparada por marcos legais e enriquecida por debates acadêmicos consistentes, ainda enfrenta contradições e lacunas. Superar esses impasses implica transformar a inclusão de um compromisso formal para um eixo estruturante da formação, capaz de articular teoria, prática e experiências sociais em um processo formativo efetivamente emancipador.

A integração dos dados evidencia que os avanços normativos, acadêmicos e institucionais não eliminam as tensões que atravessam a formação inicial docente, mas produzem novas contradições e reconfiguram as demandas formativas. Sob a perspectiva dialógica, tais tensões não são compreendidas como falhas a serem superadas, mas como constitutivas dos processos históricos de produção de sentidos sobre a inclusão.

A articulação entre discursos acadêmicos, institucionais e estudantis revela que a formação para a educação inclusiva se constrói em meio a disputas discursivas, nas quais diferentes vozes se confrontam, se aproximam e se reorganizam, reafirmando o caráter inacabado da formação docente e a necessidade de permanente reflexão institucional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a constituição das concepções de inclusão na formação inicial docente, articulando produções acadêmicas, documentos institucionais e enunciações de licenciandos.

Fundamentada no referencial bakhtiniano e estruturada pela triangulação metodológica, a investigação permitiu compreender que os discursos sobre inclusão não se constroem de forma isolada, mas emergem da interação entre múltiplas vozes sociais, atravessadas por disputas de sentido e situadas em contextos históricos, políticos e educacionais específicos.

Os resultados alcançados demonstram que a inclusão, embora já incorporada ao discurso acadêmico, institucional e estudantil, permanece como um campo em disputa. A análise dos trabalhos do GT 15 da ANPEd aponta tanto a permanência de paradigmas vinculados ao modelo médico-clínico quanto a emergência de perspectivas críticas, que associam a inclusão a princípios de justiça social e a um compromisso ético-político com a diversidade.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso, observam-se avanços na incorporação das diretrizes legais e institucionais, mas ainda marcados por generalizações que limitam a efetividade da formação inclusiva. Já os questionários aplicados aos licenciandos revelam compreensões heterogêneas, permeadas por experiências curriculares, estágios supervisionados e vivências sociais, que apontam tanto fragilidades quanto potenciais transformadores na formação docente.

A principal contribuição acadêmica desta tese consiste no atendimento integral aos objetivos propostos, ao caracterizar e analisar os discursos sobre inclusão presentes na *corpora*, identificar as abordagens contempladas (ou ausentes) na formação inicial, refletir sobre a constituição das concepções de inclusão a partir da legislação, das políticas institucionais, dos debates acadêmicos e das vivências sociais, e confrontar esses dados de modo a revelar avanços, tensões e lacunas.

No aspecto metodológico, a proposição de uma ferramenta de análise discursiva fundamentada nos conceitos de dialogismo, alteridade, enunciação, gênero discursivo e ideologia amplia as possibilidades de investigação acadêmica, reafirmando a pertinência do referencial bakhtiniano para compreender os modos como a linguagem constrói e reconfigura sentidos sobre inclusão. Do ponto de vista prático, a pesquisa oferece subsídios para a revisão curricular dos cursos de licenciatura, mostrando a necessidade de que a temática da inclusão seja tratada de forma transversal em todos os componentes curriculares, e não restrita a disciplinas específicas ou optativas. Nesse movimento, destaca-se também a relevância de

ampliar os espaços de estágio supervisionado em contextos inclusivos, possibilitando aos licenciandos a vivência concreta das demandas escolares e a articulação efetiva entre teoria e prática no processo formativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao incentivo ao uso de metodologias ativas, que favoreçam a participação de todos e a aprendizagem colaborativa, ao fortalecimento da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, e à incorporação de reflexões críticas sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais e da Tecnologia Assistiva como recursos de acessibilidade. Soma-se a isso a necessidade de promover maior diálogo interinstitucional entre universidades, escolas e demais atores sociais, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão que fortaleçam práticas inclusivas e consolidem redes de colaboração. Recomenda-se, ainda, a ampliação da análise crítica das políticas educacionais inclusivas nos currículos, de modo a que os licenciandos compreendam seus avanços, limites e repercussões no cotidiano escolar.

A pesquisa confirma que a efetivação de uma escola inclusiva demanda esforços contínuos de instituições formadoras, políticas públicas consistentes e engajamento crítico dos sujeitos em formação. Conclui-se que, para consolidar uma educação democrática e inclusiva, é necessário superar a fragmentação curricular, investir em experiências pedagógicas significativas e integrar, de forma orgânica, os marcos legais, as políticas institucionais, os debates acadêmicos e as vivências sociais dos licenciandos.

Como desdobramento, esta tese indica a necessidade de aprofundar a análise de práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos escolares, ampliar os estudos comparativos entre instituições de ensino e explorar de maneira mais detalhada o entendimento de outros atores envolvidos no processo educacional, como gestores, famílias e estudantes. Em síntese, esta pesquisa contribui para o avanço do debate acadêmico e para o fortalecimento das práticas de formação docente ao atualizar criticamente a discussão sobre inclusão, ao apresentar uma análise dialógica das múltiplas vozes que constituem esse campo e ao propor encaminhamentos concretos para a revisão curricular das licenciaturas.

A tese reafirma a originalidade, a viabilidade e a integridade do trabalho desenvolvido, oferecendo à comunidade científica e às instituições formadoras elementos para a consolidação de uma escola que valorize a diversidade e assegure o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, M. F.; OLIVEIRA, G. T. L. de. Professores inclusivos para uma sociedade inclusiva: desafios do século XXI. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020.
- AINSCOW, M.; DYSON, A.; GOLDRICK, S.; WEST, M. Making schools effective for all: rethinking the task. **School Leadership and Management**, v. 32, n. 3, p. 197–213, 2012.
- ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Reading: Addison-Wesley, 1979.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota técnica sobre as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores da Educação Básica – DCN 2024**. Belo Horizonte: ANFOPE, 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota pública da ANFOPE sobre a aprovação da nova resolução da formação de professores – Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Belo Horizonte: ANFOPE, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.
- ANPAE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Carta política da educação inclusiva**. Brasília: ANPAE, 2024.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial**. Anais da Reunião Nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2017, 2019, 2021, 2023. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Caderno de textos do GT 15**. Brasília: ANPED, 2024.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000. p. 1–9.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Educação inclusiva: construindo sentidos e formando professores**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARBOSA, M. C. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/15808>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 5. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 252/69, de 11 de julho de 1969. Dispõe sobre a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1969.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção da Guatemala. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos de acessibilidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

CAMARGO, C. P. de. **A Representação Social de Educação Inclusiva e a influência do processo formativo em cursos de licenciatura em Química de uma Universidade pública do Estado de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CAMPOS, T. de; MELLO, M. A. F. de. O Desenho Universal e a Tecnologia Assistiva como Potencializadores dos Processos de Ensino e Aprendizagem Parte II. **Medicina de Reabilitação**, v. 93, 2015.

CENESP. Centro Nacional de Educação Especial. **Relatório de criação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1973.

CNE/CEB. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

CNE/CP. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CNE/CP. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CNE/CP. Resolução nº 22, de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

CNE/CP. Resolução nº 4, de 2024. Estabelece diretrizes complementares para a formação de professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2024.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: MEC/UNESCO, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

CORDEIRO, L. A. M.; PLETSCHE, M. D. **Políticas de educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35814.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2017.

DALBEN, A. I. A. et al. A BNCC e a formação de professores: um campo de disputas políticas e epistemológicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e214227, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.214227>. Acesso em: 2 jun. 2023.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R.M. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022.

DUARTE, N. **Formação de professores e os limites da pedagogia das competências.** Campinas: Autores Associados, 2020.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, p. 45-56, 2017.

FERREIRA, F. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTOURA, H. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 120–133, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7932. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932>. Acesso em: 2 jun. 2023.

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

GABRILLI, M. **Lei Brasileira de Inclusão.** 2022. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. **Acessibilidade e inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15–28, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GERALDI, W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. R. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 269-287, 2002.

HEHIR, T. (Coord.) **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana e ABT Associates, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/beneficioEducacaoInclusiva>. Acesso em: 28 de set. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: 2010–2022**. Brasília: INEP, 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. DIVERSA. **Educação inclusiva na prática**. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em: 2 jun. 2024.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 33-76.

LACERDA, C. B. F. de. **Surdez e inclusão: processos formativos e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

LESSA, T. C. R. **Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a Educação Especial**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13827>. Acesso em: 2 jun. 2023.

LIMA, C. M. de. **O professor inclusivo (não) existe**. 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2023

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: Caminhando pela contramão? Artmed, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal**. Brasília. Ano 8, set. 2004.

MANTOAN, M. T. E., LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARQUES, S. de C. M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula**. 2011. 42 f., Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

MENDES, E. G. A educação inclusiva no Brasil: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 31, p. 61–76, 2006.

MENDES, G. M. L.; SOUZA NETO, A.; SEPTIMIO, C. O “Não Saber” como Retórica Constante: Aproximações entre os Observatórios de Educação Especial e de Políticas de Inserção de Tecnologia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 90–109, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25647. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25647>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino**. Brasília: MPF, 2005.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, PETER (Org). **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2023.

NACINOVIC, R. do C. e P RODRIGUES, M. G. A. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na educação inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. **Imagens da Educação**, v. 10, n.2, p. 92-103, 2020. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51232>. Acesso em: 04 de set. de 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>. Acesso em: 19 dez. 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. T. de. **O ensino de Ciências e a deficiência físico-motora**: discutindo a formação docente com enfoque na Tecnologia Assistiva. 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, L. R. A.; SANTOS, R. M. dos. **A formação do professor olhada no GT-15: educação especial da ANPEd desvelando pistas.** In: ALMEIDA, M. A. et al. (Org.). *Pesquisas em educação especial: cenários e perspectivas do GT 15 da Anped.* 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 57–81.

OLIVEIRA, R. L.; PRIETO, R. S. Da exclusão à inclusão: trajetórias de concepções e práticas pedagógicas. **Educação em Questão**, v. 56, n. 51, p. 245–268, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo.** Nova York, 2006.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/pessoas-com-deficiencia/convencao-onu>. Acesso em 8 dez. 2022.

PRESTES, Z. G. O. de A. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, A. da C.; COSTA, M. da. Motivação para a docência na Educação Básica: um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação com discentes do curso de licenciatura em Física. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 947–972, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5407. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5407>. Acesso em: 10 mai. de 2025.

RIBEIRO, D. M. **Docência no paradigma inclusivo:** a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, S. M. Educação inclusiva e formação docente. **DIVERSA**, 26 jun. 2012.

Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

ROJO, R. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2017.

SALES, S. R.; PAIVA, J. Dossiê Práticas nas IES de formação de professores (inicial e continuada) para a EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. Ed. Esp., p. 3–8, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25059. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25059>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: Uma tarefa em construção. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores:** Contribuições teóricas e práticas. Curitiba, PR: Appris, 2020.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. **Concepções de docentes e licenciandos de Educação Física acerca de inclusão em educação**: perspectiva omnilética em discussão. *Interacções*, n. 23, p. 128-145, 2013. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SANTOS, P. C. C.; BARALDI, I. M. Educação especial e educação inclusiva: considerações históricas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2019, Campo Grande. **Anais do Quarto Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. Campo Grande: ENAPHEM, 2019, p. 1–13.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, J. W. S. da; GOMES, J. V. A. A. Formação de Professores e Educação Inclusiva: Estudo de Caso de um Campus do Instituto Federal Goiano. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 34–41, 2022. DOI: 10.36524/saladeaula.v11i2.1560. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1560>. Acesso em: 04 de set. de 2023.

SOUZA, S. C. de. **Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

STAUB, D.; PECK, C. **What are the outcomes for nondisabled students?** *Educational Leadership*, v. 52, n. 4, p. 36–40, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TOLEDO, E. H. DE.; VITALIANO, C. R.. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319–336, abr. 2012.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Fórum Mundial de Educação, Incheon, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Uberaba: UFTM, 2022.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (ou o corpo sem idade). In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 213–230.

WÜRFEL, B. V. D. **Formação de professores para a educação inclusiva**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2015.

ZULIANI, S. R. Q. A.; LEGENDRE, A. de O. Os desafios da formação dos formadores de professores para a educação básica: algumas reflexões. In: MARQUES, A. F.; GIARDINETTO, J. R. B.; MACHADO, V. (org.). **Cadernos de docência na educação básica V**: o ensino na educação básica – desafios didáticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.