

DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E A ORIENTAÇÃO DE ACADÊMICOS PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

UNIVERSITY PROFESSORS AND THE GUIDANCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR PRACTICE IN INCLUSIVE CONTEXTS

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, PR, Brasil
Doutora em Educação. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5107-8826>

Submissão: 02-11-2025 - Aceite: 16-12-2025

RESUMO: Este estudo insere-se na temática da formação docente no ensino superior e tem como objetivo analisar as concepções que sustentam a práxis dos professores universitários quando orientam seus acadêmicos para atuarem em contextos inclusivos. Trata-se de um estudo que envolveu docentes do ensino superior que responderam à questões do cotidiano da escola inicialmente em dois períodos sendo em 2015 e 2024. Na formação inicial, as discussões sobre inclusão, diferença e diversidade humana ainda se configuram como elementos periféricos às práticas dos docentes universitários, o que se justifica pela incipiência desses temas nos currículos dos cursos de licenciatura. As análises teóricas e de campo sustentam-se no argumento de que, se a sociedade proclamada nos documentos legais é inclusiva, tal concepção não pode restringir-se a discussões duais entre especialistas e professor de ensino comum. Considera-se que essas temáticas devem perpassar todo o processo formativo nas diferentes disciplinas que compõem os cursos de formação docente. A pesquisa fundamentou-se nos princípios da atividade docente e foi delineada pela metodologia bibliográfica narrativa e de campo, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas estruturadas. O instrumento incluiu uma situação contextual de sala de aula, seguida da questão sobre como os professores orientariam o acadêmico para atuar diante da situação proposta. Os dados, produzidos por cinco docentes participantes, a partir de entrevista com roteiro contendo situações problemas de sala de aula, foram tratados com base na análise temática. Os resultados revelam que as concepções que embasam a práxis docente se sustentam, fortemente, em discursos de caráter assistencialista, determinista e biologicista no contexto de 2015 evidenciando-se alterações em 2024, com vistas à desconstrução de visões pré-estabelecidas sobre a pessoa com deficiência que reforçavam dicotomias entre o normal e o anormal, especialista e não especialista.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação inclusiva. Ensino superior. Concepções docentes. Diversidade humana.



ABSTRACT: This study is situated within the field of teacher education in higher education and aims to analyze the conceptions that underpin the praxis of university professors when guiding their students to work in inclusive contexts. In initial teacher education, discussions on inclusion, difference, and human diversity still appear as peripheral elements in the practices of university faculty, a fact justified by the incipience of these themes in teacher education curricula. Theoretical and empirical analyses are grounded in the argument that, if the society proclaimed in legal documents is inclusive, such a conception cannot be restricted to dual discussions between specialists and regular classroom teachers. It is argued that these themes must permeate the entire formative process and be present across the different subjects that make up teacher education programs. The research was based on the principles of teaching activity and was designed through a narrative literature review and field research, with data collected through structured interviews. The instrument included a contextualized classroom situation, followed by a question on how professors would guide the student to act in the proposed situation. Data produced by five participating professors were analyzed using thematic analysis. The results reveal that the conceptions underpinning teaching praxis were strongly rooted in assistentialist, determinist, and biologicist discourses in 2015, with changes observed in 2024 pointing towards the deconstruction of preconceived views of persons with disabilities that reinforced dichotomies between normal and abnormal, specialist and non-specialist.

KEYWORDS: Teacher education. Inclusive education. Higher education. Teaching conceptions. Human diversity.

Introdução

Este estudo insere-se no campo da formação docente no ensino superior e tem como foco compreender as concepções que orientam a práxis de professores universitários ao direcionarem seus acadêmicos para a atuação em contextos inclusivos. Os resultados evidenciam que, na formação inicial, os debates sobre inclusão, diferença e diversidade humana ainda ocupam lugar secundário nas práticas docentes, refletindo a presença incipiente desses conteúdos nos currículos dos cursos de licenciatura.

À luz das análises teóricas e dos dados de campo apresentados, sustenta-se a premissa de que, se a sociedade anunciada nos marcos legais se define como inclusiva, tal concepção não pode permanecer restrita às dicotomias entre norma/anormal e especialistas/não especialistas. Os achados da pesquisa indicam a necessidade de que as discussões sobre inclusão atravessem a totalidade do processo formativo, constituindo-se como eixo estruturante das diferentes disciplinas da formação docente e, sobretudo, orientando o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação básica.

A atividade docente expressa a objetivação de diversos saberes e conhecimentos, portanto não é apenas um conceito, mas ações e atitudes que explicitam formas de ser, agir e interagir. Assim, buscamos nas ideias de Gauthier (2006) as concepções que permeiam os saberes e os conhecimentos, as quais podem ser globalmente situadas como topos ou lugar particular, entendendo-as como a subjetividade, o juízo e a argumentação. É nessa tríade que a questão dos conhecimentos sobre a diversidade humana, nos processos de formação docente, é permeada.

O saber como forma subjetiva tem fundamento na racionalidade e pode assumir duas formas a forma de uma intuição intelectual e uma representação intelectual como resultado do raciocínio, configurando um saber marcado pela racionalidade. A concepção referente ao juízo entende o saber como um juízo verdadeiro, e uma atividade intelectual a respeito dos fatos. A concepção relacionada à argumentação como lugar do saber entende este como uma atividade discursiva que busca pela validação da ação.

[...] essa validação é feita geralmente intermediada pela lógica, pela dialética ou ainda, pela retórica. Nessa concepção ultrapassa-se o conceito da subjetividade para chegar ao conceito da intersubjetividade; [...] o saber surge como uma construção coletiva de natureza linguística, oriundo das trocas entre os agentes (Gauthier, 2006, p. 335).

Em qualquer uma das concepções, tem-se a presença da racionalidade. O autor afirma ainda que o saber deve englobar os argumentos, os discursos, os juízos e os pensamentos que obedecem à exigência de racionalidade, isto é, “[...] as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que o justificam” (Gauthier, 2006, p. 336-337). Desse modo, o saber e os conhecimentos dos professores são considerados sob a ótica argumentativa e social, como a expressão de uma razão prática, permeada de uma racionalidade.

Nessa linha, o autor continua a alertar que não basta ser professor titulado para propiciar as respostas adequadas a todos os estudantes. Não se pode negar que há certa coerência nesse modo de pensar, mas acreditar que ter o pleno domínio do conteúdo a ser ministrado seria suficiente para ensinar a todos, inclusive um estudante “cego”, pode ser a própria negação da cegueira, pois aprender na condição de cego, surdo, ou qualquer outra diferença requer posicionamentos pedagógicos diferenciados.

Esse contexto nega o fato de que uma das características próprias da natureza humana é a criação e a transformação dos objetos, portanto é a possibilidade de aprender. Como assinalaram Marx e Engels, “podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida” (Marx; Engels, 1995, p. 23).

Com base nesses pressupostos, podemos assumir que a atividade docente ultrapassa os limites do voluntarismo individual, do formalismo técnico do trabalho escolar, seja do Ensino Superior, seja da Educação Básica, além de se constituir uma atividade que não está dissociada do contexto social. Ao considerar o caráter contraditório da sociedade, suas desigualdades e suas injustiças, faz-se necessário pensar o espaço de formação docente como espaço de resistência ao processo de reprodução do modo como se organiza a sociedade. Ou seja, é possível conectar a atividade docente às histórias de vida, ao contexto social do nosso tempo, pois é da articulação dessas histórias, nas suas condições objetivas e subjetivas, que se vislumbra o poder de transformação do mundo e de si mesmo. Entretanto, o contexto histórico tem, reiteradamente, explicitado a permanência de uma concepção integracionista, ancorada na premissa da normalização (Glat; Pletsch, 2011), em que o déficit e a comparação aos demais é o centro.

Nesse contexto, os fundamentos ontológicos do trabalho, articulado ao trabalho na forma de organização social capitalista, exigem reconhecer que é nesta sociedade, com toda a sua carga de exclusão, e nesta escola superior ou básica, que a transformação tem o seu ponto de partida. A negação desse contexto com suas possibilidades de crítica, transformação e reificação significa

sucumbir sob o peso do capital, renunciando à utopia. Isso significa reconhecer os fundamentos do trabalho concreto como condição para a escolha de estratégias e de instrumentos.

É conhecendo os espaços concretos e reais que se pode lançar mão de mediações recíprocas entre suas forças e suas fraquezas. Do mesmo modo, se a formação acadêmica prima pela formação do humano, com condições para a transformação de sua realidade e de seu contexto, há de prepararmos-nos para enfrentar a realidade concreta, assinalada por Cury (1985), como totalidade. Nesse sentido, Kuenzer (2005) esclarece que é preciso conhecer a realidade, não para ajustar-se a ela, mas para superá-la, destruindo as condições de exclusão e construindo novas relações sociais, em que todos sejam plenamente humanos e humanizados.

Nesse sentido, a educação escolarizada, ao vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social dos humanos, não pode deixar de considerar a posição que o homem ocupa nas relações de trabalho e, por consequência, a sua condição marcada socialmente pela limitação, pela carência, pela inferiorização, pela improdutividade e pela anormalidade, condições que são reforçadas socialmente. Com isso, entende-se que, a partir do momento em que as políticas de formação docente, veiculadas nas diretrizes e nos documentos que organizam cada curso universitário sejam mais incisivas no que se refere à inclusão da diversidade humana, algumas alterações podem ser configuradas.

A inclusão de toda forma de diversidade humana, no espaço educacional, implica assumir como horizonte a igualdade de direitos de todas as pessoas a terem acesso e usufruto dos bens e dos serviços sociais disponíveis. Portanto, retomando a lógica de educação para todos, a inclusão escolar coloca em xeque o princípio democrático de uma escola que se pretenda para todos, exigindo mudanças de atitudes diante da diversidade, bem como do aprimoramento da qualificação profissional.

É fato que a ideia de inclusão tem desvelado uma série de impactos contraditórios na prática dos professores e no senso comum. A premissa do direito à educação para todos, sem a devida problematização frente à realidade concreta, pode mascarar as reais condições de acesso e de permanência, por parte das pessoas com necessidades educacionais especiais decorrentes da condição de uma dada deficiência ou dificuldades no aprender.

Nesse sentido, Gauthier (2006) traz uma análise interessante quando propõe a discussão acerca da atividade docente. Para o autor, há uma espécie de circularidade, com pouco fundamento pedagógico, que vem desconstruindo ideias que, por muito tempo, justificaram a ação pedagógica de muitos docentes, mas, que em vias da inclusão, essa circularidade infundada retoma com toda força. Nesses discursos, premissas, como “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta ter bom senso”, “basta seguir a sua intuição”, “basta ter experiência” e “basta ter cultura”, povoam o pensamento de muitos professores e, também, muitos discursos implícitos nas políticas de inclusão.

O discurso de que basta conhecer o conteúdo legitimou muitas ações e reafirmaram a lógica de que ensinar consiste apenas em transmitir o conteúdo a grupos de estudantes. Nessa perspectiva, “[...] acredita-se que quem sabe ler pode, naturalmente, ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante” (Gauthier, 2006, p. 20).

Essa linha de pensamento, um tanto mitológica, na prática, é desconstruída cotidianamente, pois quem ensina sabe que, para ensinar, é preciso muito mais que conhecer bem os fundamentos e os conteúdos da sua disciplina. Um tanto messiânica, também, mas muito presente na escola, é a crença de que ensinar basta ter talento. Essa, tanto quanto a anterior, tem fundamentado os discursos relacionados à inclusão, com a retórica de que “ou você sabe ensinar ou não sabe”, principalmente as narrativas de vieses políticos. Toda e qualquer profissão bem-sucedida é “recheada” por uma “pitada” de talento; contudo, esquecer-se da necessidade de trabalho e reflexão se constitui um erro, principalmente quando se tem que trabalhar, pedagogicamente, com estudantes com algum tipo de deficiência.

Outro pressuposto que o autor apresenta - muito presente quando o tema é a diversidade humana em função de uma deficiência -, diz respeito a que, para ensinar, “basta ter bom senso”. É verdade que ter bom senso em tudo o que se faz é necessário; contudo, acreditar que dar conta da especificidade de um estudante com deficiência, por exemplo, deficiência física neuromotora (DFN), apenas pelo bom senso é, no mínimo, um equívoco.

O rol de premissas deturpadas sobre o trabalho pedagógico vai crescendo e pode ser que, em um dado momento histórico, principalmente quando as práticas segregacionistas foram tão presentes, elas responderam às demandas daquele contexto. Contudo, diante da diversidade atual, presente em todas as escolas, os limites dessas práticas são explicitados. Além disso, é preciso relativizar, continua Gauthier (2006, p. 20-24) autor, afirmando o fato de que para “ensinar basta seguir a sua intuição”, pois isso é, no mínimo, trabalhar com a “sorte” e expor o estudante às práticas de “ensaio e erro”.

Os pressupostos elencados por Gauthier (2006) que enfatizam a experiência profissional e a cultura do professor são relevantes, porém insuficientes para atender às demandas da educação escolar, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Embora a experiência e o repertório cultural contribuam para a prática docente, tais aspectos, quando considerados de forma isolada, não asseguram a construção de ações pedagógicas que respondam à diversidade e à complexidade presentes no contexto escolar.

Nesse contexto, certamente, o trabalho pedagógico será diferenciado daquele desenvolvido pelos demais colegas que não tiveram tal experiência, mas, como já assinalamos, pode não ser suficiente para atender a especificidade de aprendizagem da ampla diversidade humana, pois, mesmo nas condições de deficiências similares, as respostas dos estudantes são imprevisíveis.

Assim, a partir da relação formação docente – inclusão - mediação – contradição, buscamos apreender o fenômeno configurador que contribui para a formação de docentes, do mesmo modo que explicita a identidade docente de cada um dos formadores. De fato, as contribuições do autor permitem inferir que estamos sempre aprendendo e, daí, podemos analisar que a forma como lidamos com a diversidade humana não é fruto apenas das influências dos dispositivos legais, mas também das nossas decisões as quais se relacionam às condições objetivas e subjetivas, portanto das formas de trabalho no sentido ontológico e na sua forma de sociedade capitalista.

Nesse sentido, podemos inferir que, apesar de haver todo um dispositivo legal que orienta a inclusão da diversidade na escola, esta pode ser assimilada ou não, posto que os docentes não se posicionam passivamente nesse processo, seja de forma consciente ou inconsciente, suas ações

explicitam não apenas aparatos legais, mas posicionamentos que desvelam um modo de ser da atividade docente.

A atividade docente é objeto de análise de vários autores como Therrien e Souza (2000) os quais afirmam

[...] abordar o saber docente sob o enfoque do saber da experiência permite identificar a sua natureza e vislumbrar elementos constitutivos da especificidade da profissão docente, ou seja, discernir dimensões da identidade teórica e prática do educador (Therrien; Souza, 2000, p. 111).

Do mesmo modo, Saviani (1996) aponta que os saberes definem, delimitam e circunscrevem a formação do professor. O autor aponta, ainda, que os saberes são configuradores do processo educativo e o que todos os educadores devem dominar são: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Nessa perspectiva, a formação do educador envolve a exigência de uma atitude ética articulada à compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve a atividade docente. Essa dimensão remete à necessária articulação do que se desenvolve na academia, com as questões da prática social, principalmente no que diz respeito ao atendimento da diversidade presente na escola. Esse contexto, por sua vez, indica a necessidade de os saberes específicos sobre a diversidade humana serem vinculados às disciplinas que compõem o currículo formativo dos futuros professores, e ratifica que não é permitido ao educador ignorar esses saberes, visto que eles devem integrar o processo de sua formação e, conseqüentemente, da formação integral de seus estudantes.

Com essa premissa vislumbramos o tensionamento sobre a necessária articulação dos conhecimentos e de sua articulação com a realidade concreta dos sujeitos, considerando-se que

[...] as pedagogias de resistências aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica de pensar oficial, até escolar, que só valoriza como pensar válido ir às causas, às múltiplas determinações do real. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das conseqüências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências (Arroyo, 2012, p. 15).

Nessa linha de pensamento, a descoberta das formas adequadas para contemplar as demandas diferenciadas presentes na sala de aula implica a reorganização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – ou em outras palavras, da reconfiguração do trabalho pedagógico. Para Arroyo (2012, p. 16), essa passagem ocorre na “[...] medida em que os coletivos exigem serem reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação e exigem o reconhecimento de serem sujeitos de outras pedagogias de libertação/emancipação”, portanto, sujeitos de outros conhecimentos os quais são, igualmente, válidos.

A atividade docente, por ser um processo intencional e sistematizado que também envolve a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados para que o estudante vá além dos conhecimentos cotidianos, e aproprie-se dos conhecimentos científicos, pressupõe que:

Cabe ao professor partir da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus estudantes, como agentes de transformação social. O conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico (Facci, 2004, p. 232).

Trata-se do saber-fazer que engloba procedimentos técnicos e didáticos pedagógicos, considerando-se a dinâmica da atividade docente com vistas a atingir sua intencionalidade concretizada nos objetivos educacionais. É no contexto do trabalho como fundamento da práxis docente que se torna possível visualizar alternativas para uma formação que se aproxime das demandas de uma educação para todos, portanto, uma educação que reconheça a diversidade humana como ponto de partida da prática docente compreendendo a condição de deficiência, como uma diferença humana que só implica limitações em função das barreiras com as quais têm que se relacionar.

Metodologia

O estudo sustenta-se na perspectiva crítica que compreende o ser humano como constituído pelas relações sociais. Essa perspectiva permite problematizar os binarismos historicamente construídos, como inclusão/exclusão, normal/anormal e eficiente/deficiente (Skliar, 1999; Mantoan, 2003), entendendo-os como produções sociais e históricas que atravessam a formação docente. Desse modo, buscamos analisar em que saberes e conhecimentos se sustenta a práxis de professores universitários perpassando pelas contradições, tensões e mediações que atravessam o ensino superior, no processo de preparar futuros docentes para atuação em contextos inclusivos.

O campo da pesquisa foi a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranaguá. O universo investigado é composto por 44 docentes atuantes em cinco cursos de licenciatura, os quais participaram de sessões de entrevista com roteiro composto por situações problemas referenciadas ao cotidiano escolar, inicialmente aplicado em 2015 e, recentemente, em 2024, replicado para um grupo de 10 professores. Contudo, para fins deste artigo, discutem-se dados de cinco participantes: um docente de Biologia, um de Matemática, um de História, um de Pedagogia e um de Letras-Português. O critério de seleção esteve vinculado à representatividade de cada curso, a atuação em componentes curriculares em que tenha que orientar os acadêmicos a atuarem em práticas junto da educação básica, além da disposição, do professor, em colaborar com a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas estruturadas, recurso que, segundo Triviños (1987), possibilita a padronização inicial das questões e, ao mesmo tempo, a abertura para a manifestação singular de cada participante. As situações-problema foram construídas a partir de demandas reais do cotidiano escolar, em especial dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), período em que atuam os egressos das licenciaturas investigadas, além da função do pedagogo escolar nos anos iniciais.

As situações elaboradas não explicitavam condições de deficiência, mas apresentavam dificuldades vinculadas ao processo de escolarização, como alfabetização, raciocínio lógico-matemático, leitura, escrita, oralidade e distorção idade-série. As cinco situações foram organizadas em fichas independentes, para que cada professor pudesse analisá-las individualmente, evitando a antecipação de respostas. Após a leitura e reflexão sobre cada situação, o participante era convidado a expor de que forma orientaria seu acadêmico para atuar diante da situação específica. As respostas foram registradas em áudio, mediante consentimento prévio, com assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, com destaque a pesquisa foi aprovada pelo comitê

de ética em 2015 sob o parecer Nº 23632014.8.0000.0105 e no ano de 2024 sob o parecer Nº 79077724.5.0000.9247

Os dados foram primeiramente sistematizados em tabelas contendo: a) curso/participante; b) expressões-chave; c) principais ideias; d) foco. Essa organização inicial possibilitou o agrupamento das falas conforme categorias implícitas e seu desdobramento em temas. Para análise, adotou-se o método de análise temática de Braun e Clarke (2006), que prevê as etapas de: 1) familiarização com os dados, 2) geração de códigos iniciais, 3) busca por temas, 4) revisão de temas, 5) definição e nomeação dos temas, e 6) produção do relatório. Dessa organização, consolidamos os temas de análises e, neste artigo, vamos discutir a partir do tema: Da construção social da deficiência ao mito do especialista: implicações na atividade docente.

A análise foi fundamentada em referencial teórico crítico, articulando autores, como Mantoan (2003), Omote (2004), Skliar (1999), Gauthier (2006) dentre outros, com a finalidade de compreender como as concepções docentes se articulam à produção social da deficiência, ao mito do especialista e às práticas de formação docente em contextos inclusivos.

Resultados e discussões

Da construção social da deficiência ao mito do especialista: implicações na atividade docente

Com base neste tema, buscamos evidenciar a construção social da deficiência, com o fim de analisar as convergências e as divergências presentes nas concepções e práticas docentes. Contudo, cumpre ressaltarmos que essa análise não pode se dar distanciada do movimento de totalidade e da contradição, pois

A análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global. Assim, essa análise, apoiada na exterioridade, vê as partes como universos separados uns dos outros. Esses todos, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o todo julgado mais importante torna-se o determinante (Cury, 1985, p. 34).

Com base nessas premissas, buscamos compreender, inicialmente, como os professores concebem o que seria uma escola para todos. Ao responder sobre “a quem se refere a inclusão”, afirmaram que essa se refere a todos os estudantes, reafirmando o princípio do direito universal à educação assegurado nas políticas públicas e documentos legais (Brasil, 1988; 2008). Contudo, a análise desse posicionamento, articulada às respostas às situações do cotidiano, evidenciou que o “todo” enunciado pelos docentes se restringe, em grande medida, ao grupo de estudantes com deficiência.

Embora as situações-problema propostas não explicitassem condição de deficiência, a palavra “deficiência” foi constantemente mobilizada para justificar as alternativas de intervenção pedagógica a serem propostas aos acadêmicos. Esse fato permite inferir que, na visão dos professores, a inclusão aparece primeiramente como uma exigência legal, vinculada à obrigatoriedade normativa, e não como um princípio pedagógico e ético que reconhece a diversidade humana em sentido amplo (Mantoan, 2002; Skliar, 1999). Como nos alerta Omote (2004), quando

reduzida à sua dimensão normativa, a inclusão tende a assumir contornos abstratos e arbitrários, sem se traduzir em práticas efetivas que eliminem as barreiras à aprendizagem e à participação.

A justificativa para a intervenção pedagógica incipiente foi, de modo recorrente, atribuída à ausência de um profissional especialista, conforme expressa o participante CB37 ao analisar a Situação 1:

O acadêmico tem que se dedicar exclusivamente a ele [...] se for fazer isso em sala de aula, vai atrapalhar os outros. Ele não devia ter passado, ele não está acompanhando (mas ele está lá) está incluso, e daí? Precisa buscar com o pedagogo o professor especialista para ajudar na aula” (CB37, 2024).

A fala revela a contradição entre o discurso e a prática, o professor reconhece o direito do estudante à matrícula na escola comum, mas, ao mesmo tempo, sinaliza sua exclusão pedagógica, sugerindo que a presença se justifica mais pela obrigatoriedade legal do que pelo reconhecimento de suas possibilidades. Tal movimento explicita a permanência de uma concepção integracionista, ainda fortemente pautada no discurso de normalização (Glat; Pletsch, 2011), em que o estudante é percebido sob o prisma do déficit em comparação aos demais.

O clamor pela presença de um especialista reafirma a dualidade formativa entre professores do ensino “comum” e professores “especialistas”, como destacou um docente do curso de Pedagogia,

[...] atendimento especializado, sala especial mesmo, porque me parece que nessa sala de aula não está sendo positivo pra ele, já que só copia” (P12, 2024).

Esse posicionamento reforça o que Mantoan (2003) já havia constatado em estudos anteriores: a persistência do mito do especialista como o detentor exclusivo dos saberes necessários à inclusão. Em vez de assumir a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos, o professor do ensino superior sugere, tal como na educação básica, a transferência ao especialista, legitimando, assim, a manutenção da exclusão sob a aparência de inclusão.

Notadamente, a premissa do “não produzir como os demais” e a busca pelo especialista se põe como prioridade porque a lógica que permeia a concepção do professor é a da deficiência; logo, para lidar com estudantes com deficiência há de se ter professores especializados. Essa visão pode ser analisada à luz das contribuições de Tonet e Lessa (2011) quando afirmam que há, nessa lógica, a perspectiva exploratória do homem pelo homem, visto sua não oposição radical à desigualdade social (Tonet; Lessa, 2011).

Com base nas palavras do autor, pretendemos ressaltar a impossibilidade de se conviver com o mito do especialista que atribui a alguns professores supostos saberes e conhecimentos que dão conta de todos os estudantes com história de deficiência ou mesmo de dificuldades. Essa visão, além de reproduzir um discurso histórico, tem se transformado em um mito a ponto de o professor dito “especialista” ser cogitado a responder qualquer demanda que, aparentemente, fuja à normalidade. Esse fato é confirmado nas palavras da professora de Pedagogia ao afirmar que:

O estudante é de Classe Especial (CE)?!, de inclusão, e o estudante não tem apoio, é criado aquele estigma em cima dele porque o estudante é copista, não produz nada, não rende [...] a forma que esse estudante é abordado não é de acordo com o que ele precisa, então, nesse caso, seria o atendimento específico e fazer um trabalho mesmo de

conhecimento de qual a deficiência qual a especificidade desse aluno, né? (P12, 2015, 2024).

As marcas das desigualdades ultrapassam o limite da condição de deficiência, pois, como afirma esse professor, o fato de ter um histórico de passagem pela Classe diferenciada/especial acarreta ao estudante rótulos, estigmas de improdutivo, ineficiente, em que a possibilidade de um trabalho ocorreria somente pelas mãos do especialista.

O contraditório repousa exatamente nestes aspectos: centrar-se na deficiência em detrimento ao ser humano, supor uma homogeneidade em detrimento à diversidade inerente à espécie humana, centrar na não aprendizagem em detrimento ao que se tem de possibilidades; enfim, pontos e contrapontos que se distanciam e justificam a condição de fracasso, no caso, da escola de Educação Básica.

Como ressalta Santos (1999), no mundo das exclusões, apenas uma pequena parcela populacional será assimilada e, assim, em uma relação de poder e consenso, mantendo os binarismos históricos especializado e não especializado, apto e não apto, normal e anormal, deficiente e eficiente, esse contexto desvela o quão naturalizado é o caráter assistencialista das políticas de inclusão e das práticas de tolerância quando da aceitação de um estudante, apenas porque a legislação afirma a obrigatoriedade.

Ao passo que a inclusão é tomada como obrigatoriedade e não como um direito da diversidade humana, os discursos vão perpetuando a exclusão, como se pode observar na fala do professor de Letras:

[...] aqui já teve um problema eu vejo como um problema mesmo, ele deveria já ter tido um contato com o aprendizado da mesma forma que os demais, agora só o atendimento especializado (L16, 2015 e 2024).

Trata-se, de mais uma visão preme de expectativas fundadas no parâmetro da igualdade originada, também, na materialidade concreta das relações de produção social, pois, na sociedade capitalista, é preciso que todos sejam iguais, todos devem produzir e, quando isso não ocorre, o sujeito improdutivo estará relegado ao fracasso.

Na fala do participante não se percebe a compreensão de que a lógica da produção também condiciona a ação docente, pois, ao colocar a situação como um problema que deve fazer com que o acadêmico recorra ao especialista, esse professor nega-se a si e ao “futuro” docente a condição de produtor de conhecimentos, desvelando, com isso, uma linha paradigmática que legitima a lógica de regularidade entre as pessoas.

É pela regulação que o binarismo normal e anormal se consubstancia, uma vez que o ser “anormal” não pertence ao mundo regulado. Contudo, o mundo regulado não é constituído no vácuo, mas pela construção coletiva e cultural que clama pela ordem. A ordem, para Skliar (2003a), é um dos mecanismos mais instigantes que nos leva a pensar como “outras gentes” existem, que espaços elas ocupam, que tempo, que condições as legitimam como ser humano?.

Essas premissas em Skliar (2003b) instigam a pensar como o “outro” vem se constituindo no imaginário social como objeto passível de ser expurgado em um processo naturalizado e naturalizante. Assim, o imaginário social é povoado pela questão da ordem, e a padronização estabelece quem, de fato, pode se constituir humano, em um mundo onde a competitividade, a concorrência, a individualidade são condição necessárias à existência.

A existência é um processo histórico e, portanto, não pode ser reduzida a limitações, deficiências ou qualquer que seja a adjetivação que atribui ao homem a posição de inferioridade. Contudo, os docentes universitários, ao terem que orientar o acadêmico sobre como lidar com a diversidade humana presente na escola, retomam a premissa da inferiorização em função da deficiência, como se constata nesta fala,

[...] só que também se esse estudante tiver um problema, uma deficiência ou alguma coisa, que tenha um laudo deve ser encaminhado para uma coisa mais especializada ...nós não recebemos apoio nenhum de como trabalhar com esse aluno, né? (M23, 2024).

Como vimos assinalando, esse modo de conceber os estudantes que não respondem às expectativas da escola moderna é resultado de escolhas fundadas em um longo contexto histórico e social. Mudar tal postura requer que esses professores rompam com a dualidade especialista e generalista e compreendam o movimento dialético no qual estão imersos. Esse movimento permite pensar a contemporaneidade que se apresenta na educação e reconhecer a constante emergência do novo na realidade humana, uma vez que a negação dessa realidade, conforme assinala Konder (2006), seria negar-se a si mesmo, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

Nesse contexto, não se pode negligenciar que não raramente temos uma demanda legal que não dialoga com a demanda da prática, delimitada por um processo efetivado e reproduzido de forma fragmentada. Isso, a própria prática do campo evidencia, pois raras vezes apareceu a de diversidade humana como possibilidade e não determinismo. Como afirma Konder:

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, - quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade [...](Konder, 2006, p. 44).

As palavras de Konder (2006) apresentam elementos importantes e imprescindíveis às análises, pois implica pensar do ponto de vista das políticas, da organização do sistema brasileiro, as opções e as alternativas que dispõem cada professor no contexto da academia. Em outras palavras, espera-se que a academia dialogue com as demandas da Educação Básica, demandas essas que extrapolam a distinção entre especialistas e generalistas, entre normais e anormais. Como assinalamos, os dados de 2015 foram bem mais incisivos nessa demarcação, entretanto no contexto de 2024 foi perceptível alterações na forma como alguns docentes orientariam seus acadêmicos, como destacamos na fala desse participante,

[...] Orientar para que procurem outras formas de avaliar esses estudantes, buscando extrair deles o melhor que eles podem apresentar, ou seja, não ficar somente preso às supostas dificuldades em relação ao conteúdo, mas fazer com que eles se sintam atores participantes agentes do processo de construção do ensino e da aprendizagem. Que possa se colocar como sujeito e que eles possam trazer algo presente no seu cotidiano ou na história de vida deles que seja relevante para compartilhar com os demais estudantes. Também trocar com outros professores da escola até mesmo com o AEE, até para aprender trabalhar com tais condições (H43, 2024).

Notadamente, esse direcionamento, “trocar com outros professores” apareceu de modo muito reduzido em 2015, mas ampliado significativamente em 2024, quando ouvimos mais frequentemente, opiniões distintas voltadas às possibilidades pedagógicas outras (Arroyo, 2012).

No nosso entendimento, a contradição que consubstancia o mito do especialista coabita com a práxis que pode transformar-se em lutas por superações em vias de práticas calcadas em novos saberes, visto que [...] o saber surge como uma construção coletiva de natureza linguística, oriundo das trocas entre os agentes. (Gauthier, 2006, p. 335). Também, nessa linha de pensamento, assinala Saviani (1996) que os saberes definem, delimitam e circunscrevem a formação do professor e são configuradores do processo educativo.

Considera-se, com isso, que, ao passo que se compreenda as raízes históricas articuladas às práticas de reabilitação e cura, veiculadas, na sua gênese, pela medicina é possível compreender o estudante com deficiência para além do laudo e, sobretudo, entender que, no processo de aprender, as manifestações são muito distintas entre si. Logo, se há distinção nesse processo, há de entender que deve haver distinção nas formas de orientação ao acadêmico, quando tiver que atuar em contextos de educação inclusiva. Com efeito, como afirma Omote (2003), há de considerar-se que as universidades também são chamadas a tal responsabilidade.

A formação universitária atenta a essas questões toma como premissa formar o “futuro” professor para atuar frente à diversidade humana presente na escola, não prescindindo de muni-lo do saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico e o saber didático-curricular (Saviani, 1996).

A busca deve estar na superação das barreiras para que o processo didático-metodológico de ensino seja efetivado no ensino aprendizagem dos discentes, numa perspectiva inclusiva, pois

Na educação inclusiva, é responsabilidade das escolas reconhecer e atender às necessidades individuais de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos por meio de currículos adaptados e adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (Tomelin, *et al*, 2018, p. 4).

O contexto demarcado por concepções que veem no especialista um suposto salvacionismo tem passado por agitos e, em meio às constantes discussões nos espaços acadêmicos sobre as temáticas inclusão, diversidade humana, diferença, direitos e capacitismo. Ficou explícito que; ~~percebe-se~~ que as orientações de outrora, quando responderam às questões pela primeira vez em 2015, também se movimentaram e, se antes o centro era o especialista, agora está mais direcionado para a necessidade de aprender, sem, no entanto, prescindir do especialista, isso porque, na atualidade, há, no contexto universitário, professores de atendimento educacional especializado, o que é importante, desde que não seja concebido o profissional salvacionista. Como asseveraram Cury (1985) e (Kuenzer, 2005), é preciso articular o ensino dos acadêmicos aos seus contextos de atuação, há de prepararmos-nos para enfrentar a realidade concreta conhecendo-a não para ajustar-se a ela, mas para superá-la em busca de novas relações sociais.

Segundo Moreira, Bolsanelo e Serge (2011), é fundamental que a universidade se adeque em todas as suas dimensões, especialmente nas estruturais e, sobretudo, nas pedagógicas, para que a inclusão se efetive. Tal adequação pressupõe oferecer suporte ao professor que recebe o discente com deficiência, por meio de orientações que o auxiliem na organização e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, de modo a evitar práticas excludentes. Além disso, implica prover orientações pedagógicas sistemáticas e promover ações complementares que possibilitem aos acadêmicos vivenciar, de forma mais enfática, o contexto da educação básica.

Considerações finais

Com este estudo, cujo objetivo foi analisar as concepções que sustentam a práxis dos professores universitários quando da orientação de acadêmicos para atuação em contextos inclusivos, consideramos que algumas sínteses foram possíveis e elas desvelam caminhos que podem ser trilhados no processo de formação de professores para atuar em contexto de inclusão da diversidade humana. Com base nessa problemática, entendemos que nosso objetivo foi atingido uma vez que conseguimos identificar algumas concepções de homem, de ensino e de aprendizagem explicitadas nas ações que os professores indicariam ao acadêmico.

Confrontamos os fundamentos e dados obtidos nas entrevistas, confirmando que, ao propiciar a formação acadêmica centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, como deficiente, eficiente; capaz, incapaz; apto, não apto; normal, anormal; esse processo formativo tem contribuído para perpetuar os processos excludentes, pois negam a diversidade humana como condição inerente ao ser humano; portanto, impossível de serem categorizadas na sua totalidade.

Constatamos que, no contexto de 2015 os argumentos que sustentavam a atividade docente estavam fortemente articulados à condição de deficiência e, por extensão, ao clamor por um professor especializado na área, perpetuando um sistema de formação dual. No contexto de reaplicação em 2024, observamos alterações nas práticas, a compreensão de que a condição de deficiência não determina o que o acadêmico pode aprender, principalmente, que a presença do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior é importante para novas aprendizagem aceca das diferenças humanas no processo de aprender.

Apontamos, no entanto, que esse processo não é de responsabilidade única e exclusiva do professor, mas de um conjunto de elementos dos quais o professor também é partícipe. Ao analisar as proposições de atividade docente quando os professores universitários têm de direcionar ações pedagógicas ao trabalho com a diversidade humana, constatamos que as concepções ainda calcadas em inclusão articulada à deficiência foram enfáticas no ano de 2015 e percebemos que, em 2024, a postura tem se alterado, não se descartando a necessidade de professores especialistas, mas entendendo que com esse é possível construir novos saberes e aprendizagens.

Das reflexões engendradas, alguns caminhos foram indicados pelos próprios professores entrevistados, bem como ao longo de todo o processo de estudos, a saber: é preciso desmitificar os princípios da categorização de humanos e formar o acadêmico para contextos mais diversos possíveis, sem desconsiderar que a diversidade humana se faz presente na própria academia; é preciso permitir que, no processo formativo, o acadêmico vivencie a diversidade humana, para além dos espaços acadêmicos.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Usando a análise temática em psicologia. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**, 3 (2), 77–101. Disponível: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUALTIERI, R. C. E. Educar para regenerar e selecionar: convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 91-110, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2011. Disponível em: <https://www.eduerj.br/catalogo/inclusao-escolar-de-alunos-com-necessidades-especiais/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças nas escolas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p.18-28, fev./abr. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 121-143, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OMOTE, S. Inclusão e integração: o que as pesquisas revelam. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 183-192, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xxxx>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OMOTE, S. **Deficiência, estigma e preconceito**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES nº 135. Coimbra, 1999.

SAVIANI D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. **Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1996. p. 145-155. (Seminários e Debates).

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

THERRIEN, J.; SOUZA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber fazer. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

TOMELIN, K. N. DIAS, A. P. L., SANCHEZ, C. N. M., PERES, J. Educação Inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. Psicopedagogia** 2018; **35(106): 94-103**. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v35n106a11.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

TONET, I.; LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.