ISSN: 2358-8829

O PAPEL DO PROFESSOR INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO ACERCA DA PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thallys de Oliveira Rodrigues [1]
Nathállia Maria Peixoto S. Abrêu [2]
Jônatas Oliveira de Lima [3]

RESUMO

A inserção de estudantes com deficiência ou neurodivergência no ensino superior carrega consigo trajetórias singulares, modos particulares de apreensão do conhecimento e a expectativa de que sua identidade não seja reduzida a um rótulo clínico. Contudo, a cultura institucional e a prática pedagógica corrente frequentemente reduzem esses sujeitos ao seu laudo, negligenciando sua dimensão biográfica e social. Em resposta a essa realidade, o presente trabalho, fundamentado em ações extensionistas desenvolvidas na UNINASSAU Caxangá, objetiva investigar a função mediadora do professor universitário diante da inclusão, examinando seu olhar analítico, suas escolhas metodológicas e as intervenções deliberadas que impactam positivamente a trajetória acadêmica dos discentes. Metodologicamente, a pesquisa assume abordagem qualitativa e caráter extensionista, valendo-se de relatos de experiência extraídos da prática vivenciada no projeto, e ancora-se teoricamente em perspectivas que concebem o educando como ser histórico e relacional, sobretudo os fundamentos da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural e das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, que subsidiam planejamentos didáticos mais abertos e adaptáveis. Os achados evidenciam que uma inclusão efetiva exige do professor uma atuação de escuta sensível, vínculo afetivo consistente e flexibilização permanente de percursos e instrumentos avaliativos, ajustados às necessidades reais de cada estudante. Ressalta-se, igualmente, que tal mediação não se efetiva de modo isolado; a formação docente continuada revela-se indispensável para superar práticas engessadas e consolidar metodologias centradas na pessoa, e não no transtorno. Conclui-se, pois, que o professor do ensino superior se afirma como agente primordial de transformação: sua práxis humanizada converte a sala de aula em espaço de pertencimento, no qual a diversidade humana deixa de ser percebida como entrave e passa a compor, organicamente, o próprio processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Formação Docente. Afetividade. Prática Pedagógica.

[1] Professor orientador: Mestre e Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP), Coordenador e professor do curso de Pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau e da Educação Básica na prefeitura de Abreu e Lima - PE, prof.thallysorodrigues@gmail.com.
[2] Graduanda do curso de Pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU, nathallia_peixoto@hotmail.com.
[3] Graduando do curso de Pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU, jonatasoliveiradelima28@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

1. INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas ampliou o ingresso de grupos historicamente afastados da universidade, mas manteve um perfil excludente. Neves (2012) mostra que esse crescimento ocorreu sobretudo no setor privado e que o acesso continuou concentrado entre jovens de renda alta. A chegada de estudantes com deficiência e neurodivergência representa um avanço, ainda que tardio. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) registram o crescimento das matrículas desse público, embora ele ainda representasse uma fração mínima do total de universitários.

Esse avanço veio acompanhado de um arcabouço legal que assegura, no plano formal, o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira da Inclusão (2015). A existência da lei, no entanto, não resolve o problema. Santos et al. (2026) argumentam que a inclusão não se confunde com a abertura de vagas, e Heringer (2018) observa que o apoio financeiro, embora relevante, é insuficiente sem apoio acadêmico e pedagógico.

A prática corrente, contudo, frequentemente reduz o discente ao laudo. Goffman (1963) descreveu esse movimento como a passagem do indivíduo ao estigma, quando o rótulo ocupa o lugar da identidade. Anache e Cavalcante (2018) confirmam essa realidade ao relatarem que acadêmicos com deficiência se sentem invisíveis em sala de aula, evidenciando barreiras atitudinais que a lei não alcança. Santos e Hostins (2015) acrescentam que a legislação silencia sobre o problema pedagógico: os textos legais tratam de acessibilidade arquitetônica, mas não dizem como o estudante aprende nem qual o papel do professor.

Diante disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como alternativa ao propor o planejamento desde o início para a diversidade (CAST, 2018). Freitas e Lustosa (2024), no entanto, encontraram apenas três estudos aplicados sobre DUA no ensino superior entre 2010 e 2020, o que evidencia uma lacuna. Este trabalho parte dessa lacuna, sendo fundamentado através de ações extensionistas desenvolvidas na UNINASSAU Recife - Campus Caxangá, o estudo investiga a função mediadora do professor universitário diante da inclusão. A pesquisa assume abordagem qualitativa e caráter extensionista, valendo-se de relatos de experiência.

ISSN: 2358-8829

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior exige uma mudança no modo como a instituição enxerga o sujeito. A cultura acadêmica corrente tende a reduzi-lo ao laudo, confirmando uma profecia de incapacidade que antecede qualquer experiência concreta. Goffman (1963) descreveu esse processo como a passagem do indivíduo ao estigma. Mantoan (2003) ajuda a compreender por que essa lógica persiste ao distinguir integração de inclusão: na primeira, o estudante se adapta à estrutura; na segunda, a instituição se reorganiza para acolher a diversidade. A prática corrente ainda opera sob o paradigma da integração, no qual o estudante precisa provar que pode permanecer.

Vygotsky oferece a base para superar essa lógica. Em seus escritos sobre defectologia, o autor rompe com a visão quantitativa que media a inteligência e focava na falta. Sua tese central é que a criança com deficiência não é menos desenvolvida, mas se desenvolve por caminhos diferentes. Dainez e Smolka (2014) mostram que Vygotsky desloca o conceito de compensação do plano biológico para o social: a deficiência estimula o psiquismo a buscar rotas alternativas, mediadas pela cultura e pelo outro. Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) traduzem essa perspectiva para a prática: o professor não é um apoio extra, mas uma condição de desenvolvimento. Ele atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o que o estudante consegue fazer com auxílio é mais revelador do que o que faz sozinho.

Freire (1996) acrescenta a dimensão ética dessa mediação: ensinar exige escuta e amorosidade, posturas políticas que reconhecem o educando como sujeito. É aqui que a pedagogia da afetividade, ancorada em Wallon, encontra seu lugar. A afetividade não é um apêndice da cognição, mas uma dimensão constitutiva do desenvolvimento (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Rosa e Rosa (2023) mostram que, no ensino superior, o vínculo entre professor e estudante influencia o engajamento e a permanência. Wallon fornece a base psicológica; Freire, a direção ética. Juntos, eles sustentam que a pedagogia da afetividade não é um adorno, mas uma condição do desenvolvimento.

Reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva não resolve o problema do planejamento. O DUA entra como tradução metodológica dessa postura ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2018).

ISSN: 2358-8829

Zerbato e Mendes (2021) mostram como operacionalizar esse planejamento: objetivos claros, materiais acessíveis e avaliações diversificadas. Aguiar et al. (2026) reforçam que a mediação exige planejamento e intencionalidade. O DUA fornece a estrutura, e a mediação dá vida a ela.

A efetivação do DUA, no entanto, depende de condições institucionais. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) alertam para a formação limitada dos professores universitários sobre deficiência e adaptações pedagógicas. Imbernón (2010) e Nóvoa (2009) defendem que a formação continuada deve ser sistemática e baseada em comunidades de prática, superando cursos pontuais. Castanho e Freitas (2006) lembram que a inclusão é uma questão de cidadania. A mediação docente não se sustenta sozinha; depende de uma política institucional que reconheça a inclusão como eixo transversal.

3. METODOLOGIA

A pesquisa assume abordagem qualitativa e caráter extensionista, configurando-se como um relato de experiência. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza do objeto investigado, que envolve a singularidade das trajetórias estudantis e a complexidade das relações pedagógicas no ensino superior. O relato de experiência, nesse contexto, não se confunde com um simples relato informal: ele exige a sistematização crítica da prática, articulando o vivido à fundamentação teórica que ilumina a experiência. Os autores deste trabalho, dois alunos extensionistas e o professor coordenador do projeto, partem de sua inserção direta nas ações para construir a análise, o que confere ao texto o olhar de quem vivenciou o processo, e não de quem apenas o observou de fora.

O campo empírico do estudo é o projeto de extensão “A metamorfose da inclusão: perspectivas da educação Inclusiva nas práticas escolares, sociais e institucionais” desenvolvido na UNINASSAU Caxangá no primeiro semestre de 2026 e aprovado pela instituição para continuidade no segundo semestre do mesmo ano. O projeto contou com a participação de vinte e seis alunos extensionistas e um professor coordenador, totalizando vinte e sete integrantes. Os encontros ocorreram semanalmente, às terças-feiras, de forma presencial ou remota, e foram dedicados à discussão de textos, vídeos e experiências pertinentes à temática da educação inclusiva. A escolha por

ISSN: 2358-8829

encontros semanais permitiu a construção de um vínculo de confiança entre os participantes, condição que se mostrou fundamental para que as discussões avançassem para além do senso comum e alcançassem a dimensão das experiências singulares vividas pelos estudantes.

Para organizar as ações, o grupo dividiu-se em quatro equipes de trabalho: mídia e comunicação, secretaria, ações e parcerias e coordenação. Os autores deste artigo integram a equipe de coordenação, responsável pela articulação geral do projeto, pela organização dos encontros e pela sistematização dos resultados que aqui se apresentam. A equipe de mídia e comunicação ficou responsável pela identidade visual, divulgação e registros. A secretaria dedicou-se à organização documental, elaboração de formulários de inscrição, atas de presença e certificados, além do controle de frequência durante o evento. Já a equipe de ações e parcerias atuou na articulação com o público externo, na viabilização logística do seminário e na realização de entrevistas com estudantes e com a coordenação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

As ações do projeto não se limitaram aos encontros de discussão. A equipe de mídia criou a identidade visual do projeto, cujo símbolo é uma borboleta amarela que integra o emblema da acessibilidade da ONU, fazendo alusão ao nome "Metamorfose da Inclusão". Também foi criado um perfil no Instagram, que alcançou cerca de 7,6 mil visualizações e serviu como espaço de divulgação de conteúdos sobre inclusão, apresentação dos membros e registro das atividades. A equipe de ações e parcerias produziu brindes personalizados, como mini calendários e canetas, e organizou a recepção dos participantes com distribuição de pulseiras e orientação cuidadosa. A secretaria estruturou os formulários de inscrição e as listas de presença, garantindo o registro preciso dos participantes e a emissão dos certificados. Como desdobramento principal, o grupo organizou o I Seminário de Educação Inclusiva "Entre Desafios e Possibilidades: O Verdadeiro Papel da Educação Inclusiva", realizado no auditório da UNINASSAU Caxangá em 02 de junho de 2026, com carga horária de três horas. O evento contou com palestras da Prof.ª Dr.ª Josiane Almeida e da Prof.ª Gilmara Alvin, além de rodas de conversa e apresentações culturais, reunindo acadêmicos, professores da educação básica e profissionais da área. Dois trabalhos científicos foram apresentados no II Fórum de Extensão e Pesquisa da UNINASSAU Recife, e o presente artigo se configura como mais um produto desse percurso formativo.

ISSN: 2358-8829

Os registros que fundamentam a análise foram construídos a partir de duas fontes principais: a memória dos participantes, sistematizada pelos autores a partir da vivência nos encontros, e os relatórios oficiais das equipes, que documentaram as atividades, os indicadores de participação e os resultados alcançados. Essa combinação entre memória e documentação institucional permite reconstituir os episódios com precisão, sem perder a dimensão subjetiva da experiência. A análise dos relatos seguiu a perspectiva da análise temática, organizando os episódios em quatro categorias que emergiram da própria prática: escuta sensível, vínculo afetivo consistente, flexibilização de percursos e instrumentos avaliativos, e formação docente continuada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatórios das equipes e da vivência nos encontros semanais permite organizar a experiência do projeto "Metamorfose da Inclusão" em quatro eixos que se entrelaçam: a escuta sensível, o vínculo afetivo, a flexibilização de percursos e a formação docente. Esses eixos não foram definidos a priori, mas emergiram da própria dinâmica do projeto, na medida em que a equipe de coordenação sistematizou os registros e os relatos das ações.

A escuta sensível foi o primeiro movimento que se destacou. Durante os encontros de terça-feira, o grupo dedicou-se à leitura de textos e à discussão de experiências, mas foi na articulação com a equipe de ações e parcerias que a escuta se materializou. A realização de entrevistas com estudantes neurotípicos e com a coordenação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) revelou demandas que não estavam previstas no cronograma inicial, como a necessidade de maior visibilidade para os recursos de acessibilidade já disponíveis na instituição. Em vez de tratarem essas falas como desvios do planejamento, os extensionistas as incorporaram ao repertório do grupo, ajustando o foco do seminário. Esse movimento dialoga diretamente com Freire (1996), para quem a escuta é condição da prática pedagógica, pois reconhece o educando como sujeito de sua própria aprendizagem. A escuta, nesse caso, não foi um gesto de cortesia, mas um método de trabalho que reorientou as ações do projeto.

O segundo movimento diz respeito à construção do vínculo afetivo. A equipe de ações e parcerias produziu brindes personalizados, como mini calendários e canetas, e organizou a recepção dos participantes com a distribuição de pulseiras e orientação

ISSN: 2358-8829

cuidadosa. A equipe de mídia criou uma identidade visual que traduzia o nome do projeto em imagem: uma borboleta amarela cujo corpo é o símbolo da acessibilidade da ONU, em alusão à metamorfose. Esses gestos, aparentemente logísticos, revelam uma concepção de inclusão que não se limita ao acesso formal, mas se preocupa com o acolhimento. Wallon (1942) argumenta que a afetividade é uma dimensão constitutiva do desenvolvimento e mediadora da relação com o meio. No contexto do projeto, o vínculo afetivo não foi um adorno: foi o que permitiu que os encontros se tornassem espaços de confiança, nos quais os estudantes autistas participaram ativamente das discussões. A pedagogia da afetividade, nesse sentido, não se confunde com sentimentalismo; ela é a condição para que a mediação pedagógica aconteça.

Essa dimensão afetiva e ética da inclusão foi sintetizada por uma das palestrantes do seminário, a Prof.ª Gilmara Alvin, ao propor um exercício de alteridade. Ela perguntou ao público: "Um orelhão que serve para pessoas usuárias de cadeira de rodas, uma livraria que os livros sejam em braille, um semáforo que seja para pessoas com deficiências visuais e auditivas, então como a gente estaria nessa sociedade? A gente consegue se adaptar a essa sociedade? Então precisamos nos colocar no lugar do outro, das pessoas que necessitam dessas adaptações e não têm". A fala da professora desloca a discussão da deficiência como um atributo individual para o ambiente construído, evidenciando que as barreiras não estão nas pessoas, mas nos espaços e nas estruturas que não foram pensados para a diversidade. Esse deslocamento é o que fundamenta a lógica do Desenho Universal, que não se limita a adaptar o que já existe, mas a projetar desde o início para todos.

O terceiro movimento evidencia, portanto, a flexibilização. Os encontros ocorreram de forma híbrida, presencial e remota, para acomodar as diferentes disponibilidades dos extensionistas. A divisão em quatro equipes (mídia, secretaria, ações e coordenação) permitiu que cada estudante contribuísse com suas habilidades específicas, sem que todos precisassem fazer as mesmas tarefas. A secretaria desenvolveu formulários eletrônicos de inscrição, planilhas de acompanhamento e listas de presença que garantisse o registro preciso dos participantes, enquanto a equipe de mídia utilizou ferramentas digitais como Canva e CapCut para produzir materiais acessíveis. Essas escolhas dialogam com o Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), que propõe múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. A flexibilização, no entanto, não foi improviso: foi planejada desde o início,

ISSN: 2358-8829

com cronogramas e definição de responsabilidades. A dificuldade de conciliar horários, relatada por todas as equipes, foi enfrentada com ajustes constantes, o que mostra que a flexibilização é um processo contínuo, e não uma adaptação de última hora. Nesse aspecto, a atuação do professor coordenador foi decisiva ao mediar os conflitos e reorganizar as atividades, evidenciando que a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1997) não se aplica apenas aos estudantes, mas também à formação dos próprios extensionistas, que avançaram em suas habilidades com o suporte do grupo e do docente.

O quarto movimento diz respeito à formação docente. O seminário contou com palestrantes externas, a Prof.ª Dr.ª Josiane Almeida e a Prof.ª Gilmara Alvin, que trouxeram perspectivas teóricas e práticas sobre a educação inclusiva. A participação de professores da educação básica no evento, além dos acadêmicos de Pedagogia, criou um espaço de troca entre formação inicial e continuada. A secretaria, ao organizar os certificados e as atas de presença, garantiu que essa formação fosse formalmente reconhecida. A equipe de coordenação, por sua vez, articulou o projeto com o II Fórum de Extensão e Pesquisa da UNINASSAU Recife, onde dois trabalhos científicos foram apresentados. Esse conjunto de ações evidencia que a formação docente não se restringe a cursos pontuais, mas se constitui na prática, no diálogo com os pares e na reflexão sobre a experiência. Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ser intencional e sistemática, construída a partir das necessidades institucionais. Nóvoa (2009) acrescenta que os professores aprendem melhor em comunidades de prática. O projeto "Metamorfose da Inclusão" funcionou como uma comunidade de prática, na qual extensionistas, professores e palestrantes construíram conhecimento a partir de situações reais.

Os resultados evidenciam, portanto, que a inclusão no ensino superior não se efetiva apenas por meio de leis ou de adaptações físicas, mas depende de uma mediação docente que articule escuta, afeto, flexibilização e formação. O projeto "Metamorfose da Inclusão" não resolveu todos os problemas da educação inclusiva, mas mostrou que é possível construir espaços de pertencimento quando o professor atua como agente de transformação. A "metamorfose" do título não se refere apenas aos estudantes com deficiência, mas à própria instituição e aos docentes, que precisam se transformar para acolher a diversidade.

ISSN: 2358-8829

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta simples e incômoda: quando um estudante com deficiência ou neurodivergente chega à universidade, a instituição enxerga a pessoa ou o laudo? A investigação sobre a função mediadora do professor universitário, conduzida a partir das ações extensionistas do projeto "Metamorfose da Inclusão", permitiu concluir que a resposta não depende apenas da lei, mas das escolhas cotidianas de quem ensina. A inclusão não se efetiva por decreto: ela se constrói na escuta, no vínculo e no planejamento flexível.

Os resultados evidenciaram que a mediação docente se sustenta em quatro dimensões que se entrelaçam. A escuta sensível, ancorada em Freire, revelou-se condição para que o estudante seja reconhecido como sujeito e não como caso. O vínculo afetivo, sustentado por Wallon, mostrou que o afeto não é um adorno pedagógico, mas uma dimensão constitutiva do desenvolvimento. A flexibilização de percursos, traduzida nas escolhas do Desenho Universal para a Aprendizagem, indicou que planejar para a diversidade desde o início é mais eficaz do que adaptar depois que o estudante já fracassou. E a formação docente continuada, discutida a partir de Imbernón e Nóvoa, evidenciou que a mediação não se faz sozinha: depende de condições institucionais que reconheçam a inclusão como eixo transversal.

Os debates promovidos ao longo do projeto de extensão evidenciam que o professor do ensino superior é agente primordial de transformação. Quando sua práxis é humanizada e seu planejamento é flexível, a sala de aula se torna espaço de pertencimento, e a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo para compor organicamente o processo de construção do conhecimento. A "metamorfose" que dá nome ao projeto não se refere apenas aos estudantes, mas à própria instituição e aos docentes, que precisam se transformar para acolher a diferença. A aprovação do projeto pela instituição para continuidade no segundo semestre de 2026 funciona como um indicativo concreto de que a experiência foi positiva e de que temos muito o que avançar, partindo através de uma mediação docente pautada na escuta, no vínculo e na flexibilização foi reconhecida como relevante pela própria universidade.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste estudo. Trata-se de um relato de experiência situado, desenvolvido em uma única instituição, a UNINASSAU Caxangá, ao longo de um semestre, e fundamentado na memória dos participantes e nos

relatórios das equipes. As conclusões não podem ser generalizadas para todo o ensino superior brasileiro, mas oferecem pistas sobre como a mediação docente pode ser operacionalizada em contextos concretos.

Dessa forma, pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente as trajetórias de estudantes com deficiência e neurodivergentes no ensino superior, avaliando o impacto de práticas mediadoras e do DUA na permanência e no sucesso acadêmico. Podem também investigar como a formação docente continuada, quando articulada a projetos de extensão, se traduz em mudanças efetivas nas práticas de sala de aula, e podem, ainda, explorar a dimensão afetiva da mediação em contextos de diversidade, aprofundando o diálogo entre Wallon, Vygotsky e Freire que aqui se buscou iniciar. O fato de o projeto ter sido aprovado para continuidade no segundo semestre de 2026 abre, inclusive, a possibilidade de que essas questões sejam investigadas no próprio desenrolar das próximas ações extensionistas, o que reforça o caráter processual e inacabado da metamorfose que dá nome ao projeto.

Por fim, fica uma ideia que sintetiza o percurso deste trabalho: o laudo descreve uma condição, mas é o professor quem decide se vai enxergar uma pessoa. Desse modo, reforçamos que inclusão não é favor, é a forma como o conhecimento se constrói quando todos têm lugar. Que a metamorfose continue, dentro e fora da sala de aula, no segundo semestre e nos que virão.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Heber de Souza. et al. A Mediação Pedagógica Na Educação Inclusiva: Uma Análise A Partir Da Teoria Sociointeracionista De Vygotsky. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 4, p. e2288, 30 abr.2026. Disponível em: https://doi.org/10.56238/revgeov17n4-198. Acesso em: set. 2026.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018042. Acesso em: out. 2026.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-4, 2006.

Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127397007.pdf. Acesso em: set. 2026.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vygotsky com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545. Acesso em set. 2026.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, jan./abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003. Acesso em: set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Desenho universal para aprendizagem e a inclusão escolar no ensino superior: uma revisão de literatura. **Revista Electrônica de Educação**, v. 18, p. 1-15, e50474, jan./dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14244/198271995047. Acesso em: set. 2026.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7. Acesso em: ago. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/er/n41/n41a09.pdf. Acesso em: ago. 2026.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil**: expansão, diversificação e inclusão. Trabalho apresentado no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), São Francisco, Califórnia, maio 2012. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf. Acesso em: set. 2026.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva e o ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flavia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24. Acesso em: out. 2026.

SANTOS, Bruno Aragão et al. Inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades para a democratização do acesso e da permanência estudantil. **Ciências Humanas**, 02 ago. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785445064. Acesso em: ago. 2026.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1942.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: possibilidades e limites de uma formação colaborativa. **Educação Especial e Inclusiva**, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730. Acesso em: set. 2026.