

MEDIAÇÃO, COAUTORIA E DISPUTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA E REINVENÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO SUPERIOR - DEZ ANOS DE PERCEPÇÕES

Prof Dr. Giovanni Codeça da Silva

UVA, CEJA/Cecierj, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, codecasilva@gmail.com

Prof Dr. Daniel Campos Lopes Lemos

UVA, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, daniellopespsi@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa os deslocamentos na formação de professores com deficiência no ensino superior, enfatizando a transição de práticas centradas na mediação para perspectivas orientadas pela autonomia com suporte estruturado e pela coautoria formativa. A reflexão parte do crescimento significativo de estudantes com deficiência e de sujeitos com necessidades educacionais não formalizadas, problematizando os limites de modelos institucionais baseados em laudos. Ao incorporar a formação em História como campo de disputa, o texto amplia o debate ao considerar as tensões entre narrativa, memória e produção de conhecimento, destacando a presença expressiva de estudantes com deficiência nesse curso. Fundamentado em autores da educação inclusiva e dos estudos da deficiência, o artigo defende que a inclusão efetiva implica transformar não apenas práticas pedagógicas, mas os próprios modos de produção do saber. Conclui-se que a formação docente, quando atravessada pela diferença, inaugura possibilidades de reinvenção da universidade e do ensino de História, tornando-os mais plurais, críticos e comprometidos com a diversidade.

Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; História.

Introdução

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior tem provocado deslocamentos significativos nas formas de compreender a formação docente no Brasil. Mais do que garantir ingresso e permanência, a presença desses sujeitos tensiona práticas pedagógicas, currículos e concepções de ensino historicamente estruturadas a partir de um ideal homogêneo de estudante. Nesse cenário, a formação de professores passa a ser atravessada por novas demandas que exigem não apenas adaptações pontuais, mas a revisão das próprias bases que sustentam o processo formativo e a produção do conhecimento.

Tradicionalmente, a inclusão no ensino superior esteve associada a práticas de acompanhamento contínuo, centradas na mediação e na tentativa de adequar o estudante às exigências institucionais. No entanto, esse modelo revela seus limites quando confrontado com a necessidade de formar professores capazes de atuar de forma autônoma, crítica e situada. Ao mesmo tempo, observa-se o crescimento expressivo de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas sem reconhecimento formal, o que desafia os modelos institucionais baseados em laudos e amplia as zonas de invisibilidade acadêmica.

Ao incorporar a formação em História como campo de disputa, este artigo amplia a análise ao considerar que ensinar e aprender não se restringe a métodos, mas envolve a construção de narrativas, memórias e posições no mundo. Nesse contexto, pensar a formação de professores com deficiência implica articular autonomia com suporte, reconhecer a coautoria como princípio formativo e compreender que a presença desses sujeitos não apenas demanda inclusão, mas transforma o próprio sentido da docência e da universidade.

Dimensão psicossocial da inclusão no ensino superior: entre norma, subjetividade e poder

Falar de inclusão no ensino superior, especialmente quando nos referimos a estudantes com deficiência, pode parecer, à primeira vista, um debate já relativamente consolidado. Políticas de acesso, ações afirmativas, adaptações pedagógicas, tudo isso já ocupa espaço nas discussões institucionais. Ainda assim, algo insiste em escapar quando limitamos a análise a esse nível mais visível. Talvez porque a questão não seja apenas quem entra ou permanece na universidade, mas, sobretudo, como esse espaço produz sentidos sobre quem pode ou não ocupar legitimamente o lugar de estudante.

Há, nesse processo, uma dimensão menos evidente, porém decisiva: a forma como a universidade participa da fabricação de subjetividades, normas e pertencimentos. Não se trata apenas de um espaço de formação técnica, mas de um ambiente que organiza expectativas, define trajetórias possíveis e, muitas vezes, silencia outras. É nesse ponto que uma leitura psicossocial crítica se torna não apenas útil, mas necessária.

A Psicologia Social Crítica latino-americana oferece um deslocamento importante ao questionar a suposta neutralidade das instituições. Martín-Baró (1998) já nos alertava que não há fenômeno psicológico que possa ser compreendido fora das condições históricas e sociais que o produzem. Ao trazermos essa perspectiva para o ensino superior, a inclusão deixa de ser um problema técnico a ser resolvido por ajustes pontuais e passa a ser compreendida como parte de um campo mais amplo de desigualdades. A universidade, então, aparece menos como um

espaço neutro e mais como um território em disputa, no qual os diferentes projetos de sociedade se encontram, se tensionam e, por vezes, se excluem.

Se acompanharmos essa linha de raciocínio, a contribuição de Lane (1981) aprofunda a questão ao afirmar que a subjetividade não é algo dado, mas construída nas relações concretas de existência. Isso significa que as experiências vividas pelos estudantes com deficiência dentro da universidade não são periféricas. Elas atravessam diretamente a forma como esses sujeitos se percebem, elaboram suas expectativas e projetam seus futuros. Não estamos falando apenas de desempenho acadêmico, mas de processos de constituição de si.

Nesse cenário, a noção de estigma, trabalhada por Goffman (1963), ajuda a iluminar dinâmicas que, muitas vezes, operam de maneira silenciosa. A deficiência, em determinados contextos, não aparece apenas como uma condição, mas como uma marca social que precisa ser constantemente gerida. Para estudantes sem laudo formal, essa experiência ganha contornos ainda mais complexos: não se trata apenas de ser visto como diferente, mas de ter sua própria diferença colocada em dúvida. Entre a invisibilidade e a suspeita, constrói-se um espaço de tensão permanente.

Mas talvez uma das questões mais incômodas e, por isso mesmo, mais importantes seja reconhecer que a própria ideia de inclusão pode carregar ambivalências. Ao dialogarmos com Foucault (1975), percebemos que a universidade não apenas acolhe, mas também regula. Critérios de avaliação, exigências curriculares, a centralidade dos laudos, tudo isso compõe um conjunto de práticas que operam como dispositivos de normalização. Nesse contexto, incluir pode significar, simultaneamente, abrir portas e enquadrar sujeitos em categorias previamente definidas. Um movimento que expande direitos, mas também delimita modos aceitáveis de existir naquele espaço.

Essa tensão se torna ainda mais evidente quando incorporamos as contribuições dos estudos da deficiência. Davis (1995) propõe uma crítica fundamental: a noção de “normalidade” não é natural, mas historicamente construída. No ensino superior, essa norma aparece de forma bastante concreta através dos ritmos de aprendizagem esperados, nas formas de participação consideradas legítimas, nas maneiras “adequadas” de demonstrar conhecimento. A presença de estudantes com deficiência, nesse sentido, não apenas demanda adaptações, mas expõe as fragilidades desses próprios critérios.

No campo pedagógico, autores como Freire (1996) e Saviani (1983) já vinham indicando caminhos importantes. Freire aposta no diálogo e na construção coletiva como

princípios fundamentais de uma educação emancipadora. Saviani, por sua vez, nos lembra que nenhuma prática educativa está dissociada das condições sociais em que se insere. O ponto de encontro entre essas perspectivas talvez esteja justamente na necessidade de não romantizar a inclusão, mas compreendê-la em sua complexidade, atravessada por relações de poder, desigualdade e disputa.

Diante disso, deslocar o foco da adaptação individual para a transformação institucional não é apenas uma escolha teórica, mas uma exigência ética e política. Quando insistimos em localizar as dificuldades apenas no estudante, corremos o risco de invisibilizar as barreiras que estruturam o próprio espaço acadêmico. Barreiras que não são apenas físicas, mas também simbólicas e relacionais. Talvez, então, a questão mais provocativa não seja “como incluir mais estudantes”, mas “que universidade estamos sustentando quando falamos em inclusão?”. Porque, no limite, incluir não deveria significar apenas abrir espaço para novos sujeitos, mas estar disposto a rever os próprios critérios que definem o que é aprender, ensinar e pertencer.

Da mediação à autonomia com suporte

A passagem de um modelo centrado na mediação constante para uma perspectiva de autonomia com suporte estruturado constitui um dos deslocamentos mais desafiadores no campo da educação inclusiva no ensino superior. Durante muito tempo, a presença de estudantes com deficiência foi acompanhada por práticas que, ainda que bem-intencionadas, reforçavam a dependência e a centralidade do outro como mediador do processo de aprendizagem. A figura do acompanhante, do professor que traduz tudo, do colega que assume tarefas, acaba por produzir uma inclusão que limita a autoria. Nesse cenário, o estudante permanece, muitas vezes, em uma posição de participação assistida, sem acesso pleno à construção do próprio percurso formativo.

No entanto, a experiência acumulada na formação de professores revela que esse modelo não se sustenta quando o horizonte é a docência. Formar professores implica reconhecer a necessidade de que esses sujeitos desenvolvam autonomia intelectual, capacidade de decisão pedagógica e domínio sobre seus modos de ensinar. Nesse sentido, o suporte não desaparece, mas se reorganiza. Ele deixa de ser um acompanhamento contínuo que substitui ações e passa a ser uma estrutura que sustenta a ação do próprio estudante. Trata-se de uma mudança sutil, porém profunda, que desloca o centro da prática pedagógica.

Autores como Mantoan defendem que a inclusão exige a transformação da escola e não a adaptação do sujeito a modelos rígidos. No ensino superior, isso implica rever não apenas metodologias, mas a própria concepção de formação. O estudante com deficiência precisa ser reconhecido como alguém que constrói saberes, que tensiona práticas e que participa ativamente da vida acadêmica. A autonomia, nesse contexto, não é sinônimo de independência absoluta, mas de possibilidade de agir com suporte, de decidir com respaldo e de aprender em um ambiente que reconhece e valoriza a diferença.

É nesse ponto que o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como um caminho potente. Ao propor múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento, rompe-se com a lógica da adaptação pontual e constrói-se um ambiente em que diferentes modos de aprender são considerados desde o início. Isso reduz a necessidade de intervenções corretivas e amplia a participação de todos. O suporte deixa de ser direcionado exclusivamente a um sujeito e passa a fazer parte da própria estrutura do ensino.

Entretanto, a realidade da formação de professores no ensino superior brasileiro apresenta um desafio adicional que tem se intensificado nos últimos anos. Trata-se do número crescente de estudantes que apresentam características evidentes de alguma condição que impacta seu processo de aprendizagem, mas que não possuem laudo formal. Em muitos casos, há sinais claros de dificuldades relacionadas à atenção, à comunicação, à organização do pensamento ou à interação social. Professores e colegas percebem essas singularidades no cotidiano, mas a ausência de diagnóstico formal coloca esses estudantes em uma zona de invisibilidade institucional.

Esse cenário é atravessado por um elemento sensível e complexo que envolve as famílias. O processo de reconhecimento de uma possível deficiência não é imediato. Muitas famílias passam por etapas de negação, dúvida, resistência e, por vezes, medo do estigma. No ensino superior, esse movimento aparece de forma deslocada, pois se trata de jovens e adultos que já percorreram toda a educação básica sem um acompanhamento adequado. Quando chegam à universidade, trazem consigo uma história de silenciamentos, adaptações improvisadas e, muitas vezes, sofrimento acumulado.

O crescimento desse perfil de estudante tem sido exponencial a cada ano, o que desafia diretamente os modelos tradicionais de inclusão baseados exclusivamente em documentação formal. A universidade se vê diante de sujeitos que necessitam de suporte, mas que não se

enquadram nos protocolos institucionais. Nesse contexto, a lógica da mediação tradicional se mostra ainda mais insuficiente, pois ela depende de uma identificação clara e formalizada da deficiência.

Diante dessa realidade, a perspectiva de autonomia com suporte estruturado ganha ainda mais relevância. Ao invés de esperar o laudo para agir, torna-se necessário construir práticas pedagógicas que acolham a diversidade de formas de aprender, independentemente de certificações. Isso exige uma mudança de postura docente, que passa a observar com mais atenção, escutar com mais sensibilidade e propor estratégias mais flexíveis.

Esse movimento, no entanto, não está isento de tensões. Há o risco de sobrecarga do professor, a dificuldade de institucionalizar práticas sem respaldo formal e a insegurança diante de situações que demandam conhecimentos específicos. Ainda assim, a experiência mostra que quando o foco se desloca para a construção de ambientes acessíveis e para o fortalecimento da autonomia, os estudantes encontram caminhos para participar de forma mais ativa.

Na formação de professores, essa questão ganha uma dimensão ainda mais significativa. Estudantes que vivenciam essas dificuldades e que não possuem reconhecimento formal também estão se formando para atuar na educação básica. Sua trajetória é marcada por enfrentamentos cotidianos que, ao serem elaborados, podem se transformar em potência pedagógica. Ao compreenderem suas próprias formas de aprender, esses sujeitos desenvolvem estratégias que podem ser levadas para a sala de aula, ampliando as possibilidades de inclusão.

Assim, a transição da mediação para a autonomia com suporte não se limita a uma reorganização técnica. Trata-se de um reposicionamento ético diante da diferença. Em um contexto marcado pelo aumento significativo de estudantes com necessidades não formalizadas, essa perspectiva se apresenta como uma resposta possível e necessária. Ela permite que a formação docente não fique condicionada a laudos, mas se construa a partir do reconhecimento das singularidades que atravessam o cotidiano universitário.

Ao sustentar a autonomia sem abandonar o suporte, a universidade se aproxima de uma formação mais justa e mais coerente com os princípios da educação inclusiva. E, nesse processo, não apenas forma professores, mas também se transforma como espaço de produção de conhecimento e de reconhecimento da diversidade humana.

Coautoria como princípio formativo

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP



Pensar a formação de professores com deficiência a partir da ideia de coautoria exige, antes de tudo, uma mudança de lente. Não é apenas uma questão de ampliar espaços de participação ou garantir condições de permanência. O que está em jogo é o reconhecimento desses estudantes como sujeitos que produzem conhecimento e que, ao fazê-lo, atuam no tensionamento das práticas consolidadas, interrogam certezas e deslocam o próprio sentido da formação docente. Nessa perspectiva, a coautoria deixa de ser um recurso didático e passa a operar como um posicionamento ético e político.

Essa inflexão encontra respaldo na Psicologia Social Crítica, especialmente quando se considera que os processos formativos estão longe de serem neutros. Martín-Baró (1998) já chamava atenção para a impossibilidade de separar a produção de conhecimento das condições sociais que a sustentam. Assim, falar em coautoria não significa apenas reorganizar metodologias, mas questionar as hierarquias que estruturam as relações entre quem ensina e quem aprende — hierarquias que, muitas vezes, permanecem intactas mesmo sob discursos aparentemente progressistas.

Mas é justamente aí que emerge uma tensão importante: até que ponto essa coautoria se concretiza no cotidiano universitário? A relação entre professor e estudante continua marcada por assimetrias que não desaparecem facilmente, especialmente quando pensamos nos processos de avaliação e nos critérios que definem o que é considerado conhecimento válido. Ainda que se valorize o protagonismo discente em termos discursivos, a universidade segue operando com parâmetros que antecedem a participação dos sujeitos. Nesse cenário, há o risco de que a coautoria se transforme em algo mais próximo de uma participação controlada do que de uma construção efetivamente compartilhada.

Mesmo em contextos que se apresentam como abertos, o estudante com deficiência pode ser atravessado por marcas de estigmatização que afetam sua inserção. Não se trata apenas de estar presente, mas de como essa presença é percebida: frequentemente acompanhada por desconfiança, necessidade de legitimação constante ou pela atribuição de um lugar excepcional. Essas dinâmicas interferem diretamente nas possibilidades de uma produção coletiva de conhecimento que seja, de fato, horizontal.

Ao ampliarmos o olhar para a universidade como um espaço de regulação, as reflexões de Foucault (1975) tornam-se particularmente potentes. Os modos de avaliação, os formatos

legitimados de produção acadêmica e as expectativas de desempenho funcionam como dispositivos que orientam e, em certa medida, delimitam as formas de participação. A abertura à coautoria, por si só, não dissolve essas estruturas. Sem uma análise crítica contínua, ela pode inclusive se articular a mecanismos mais sutis de controle, mantendo intactas as lógicas que pretende transformar.

No campo da pedagogia, essa discussão dialoga diretamente com a proposta freireana de uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Freire (1996) nos lembra que ensinar não é transferir conteúdos, mas criar condições para que o saber emergja na relação. Ainda assim, como destaca Saviani (1983), nenhuma prática pedagógica pode ser pensada fora das determinações sociais que a atravessam. Isso implica reconhecer que a coautoria não se sustenta apenas como princípio abstrato, mas demanda condições concretas para se efetivar.

Diante disso, talvez seja mais produtivo pensar a coautoria não como um estado a ser alcançado, mas como um campo em disputa. Um movimento que, ao mesmo tempo em que abre espaço para a pluralidade de vozes, expõe os limites institucionais que dificultam essa abertura. A presença de estudantes com deficiência, nesse contexto, não apenas amplia o debate sobre inclusão, mas tensiona os próprios fundamentos da formação docente. E é justamente nesse tensionamento que reside sua potência: a de convocar a universidade a se rever, não apenas em suas práticas, mas em seus critérios mais básicos sobre o que conta como saber, quem pode produzi-lo e sob quais condições.

Pensar a formação de professores com deficiência a partir da coautoria implica um deslocamento profundo na maneira como a universidade compreende o lugar do estudante. Não se trata mais de garantir participação ou assegurar permanência, mas de reconhecer que esses sujeitos produzem conhecimento, tensionam práticas e reconfiguram o próprio sentido da formação docente. Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos da deficiência, sobretudo em autores como Tom Shakespeare, que afirmam a centralidade da experiência vivida como dimensão legítima de produção de saber. Ao trazer para o centro aquilo que antes era visto como margem, a coautoria rompe com a lógica de um conhecimento único e universal, abrindo espaço para múltiplas formas de compreender o mundo.

Na formação docente, essa coautoria não se apresenta como um conceito abstrato, mas como prática cotidiana. Ela se materializa quando o estudante intervém no planejamento das atividades, quando questiona metodologias, quando sugere caminhos que não estavam previstos. Ao propor adaptações que não são apenas para si, mas que beneficiam o coletivo, esse sujeito deixa de ocupar o lugar de exceção e passa a atuar como agente de transformação do ambiente formativo. Nesse movimento, o que antes era visto como necessidade individual se revela como possibilidade pedagógica ampliada.

Essa mudança de posição exige também uma revisão do papel do professor formador. De transmissor de conteúdos, ele passa a ser alguém que constrói junto, que escuta, que negocia e que reconhece no estudante um interlocutor legítimo. Essa relação não elimina a assimetria própria do processo formativo, mas a ressignifica, abrindo espaço para uma construção compartilhada do conhecimento. Como indicam autores como Paulo Freire, ensinar não é transferir saber, mas criar possibilidades para a sua produção. A coautoria, nesse sentido, não é um recurso metodológico, mas uma postura ética diante da formação.

O estágio supervisionado emerge como um dos espaços mais potentes para a materialização dessa perspectiva. Tradicionalmente compreendido como momento de aplicação de conhecimentos ou de verificação de competências, o estágio, quando orientado pela coautoria, transforma-se em um campo de experimentação. O futuro professor não é avaliado apenas por sua capacidade de reproduzir práticas, mas por sua habilidade de criar, adaptar e responder às situações concretas que encontra. Sua trajetória não é medida pela adequação a um modelo ideal, mas pela construção de uma prática situada, atravessada por suas experiências e condições.

Nesse contexto, a presença de estudantes com deficiência no estágio provoca deslocamentos importantes. Ao ingressarem nas escolas, esses sujeitos levam consigo não apenas o que aprenderam na universidade, mas também as estratégias que desenvolveram ao longo de sua própria trajetória. Essas estratégias, muitas vezes invisibilizadas, tornam-se ferramentas pedagógicas potentes. A forma como organizam o tempo, como acessam conteúdos, como se comunicam e como enfrentam barreiras pode inspirar novas práticas e ampliar o repertório docente das instituições que os recebem.

Para que isso aconteça, é fundamental que haja diálogo entre universidade e escola. A coautoria não se sustenta em ambientes fechados ou rígidos. Ela exige abertura para

reconfigurar práticas, disposição para rever expectativas e reconhecimento de que o processo formativo não é linear. Muitas vezes, o que escapa ao planejamento inicial é justamente aquilo que produz aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, o estágio deixa de ser um espaço de controle e passa a ser um território de invenção.

No entanto, esse processo não ocorre sem tensões. Ainda há uma expectativa forte de que o futuro professor corresponda a um determinado perfil, marcado por padrões de comunicação, mobilidade e organização que nem sempre contemplam a diversidade dos sujeitos. Estudantes com deficiência, ao ocuparem esse espaço, desafiam essas normas e evidenciam o quanto elas são construções históricas e não verdades absolutas. Sua presença questiona o que se entende por competência docente e amplia as possibilidades de atuação profissional.

Além disso, a coautoria coloca em evidência a necessidade de repensar os critérios de avaliação. Avaliar um estudante que constrói caminhos próprios exige mais do que instrumentos padronizados. É preciso considerar processos, reconhecer avanços singulares e valorizar estratégias que não seguem o modelo dominante. Isso demanda formação dos professores formadores e compromisso institucional com uma perspectiva inclusiva que vá além do discurso.

Outro aspecto importante diz respeito ao impacto dessa formação na educação básica. Professores formados a partir da coautoria tendem a reproduzir essa lógica em suas práticas, criando ambientes mais abertos à participação dos alunos. No caso de professores com deficiência, essa influência é ainda mais significativa. Sua experiência atravessa sua prática e contribui para a construção de uma escola que reconhece a diferença não como problema, mas como parte constitutiva do processo educativo.

Assim, a coautoria como princípio formativo não apenas transforma a trajetória dos estudantes com deficiência, mas reconfigura a própria formação docente. Ela desloca o foco da adaptação para a criação, da reprodução para a invenção, da tutela para a autonomia compartilhada. Em um contexto marcado por desigualdades e exclusões históricas, essa perspectiva aponta para uma formação mais comprometida com a justiça, com a pluralidade e com a construção coletiva do conhecimento.

A formação em História e a presença de estudantes com deficiência

A formação de professores na área de História apresenta especificidades que tornam ainda mais complexa e, ao mesmo tempo, potente a presença de estudantes com deficiência no ensino superior. Trata-se de uma disciplina marcada por disputas de narrativa, confrontos interpretativos e embates constantes sobre memória, identidade e poder. Diferente de áreas mais estruturadas por respostas objetivas, a História se constrói no diálogo, na argumentação e na capacidade de sustentar posições diante do outro.

Nesse cenário, a presença de estudantes com deficiência não pode ser pensada a partir de uma lógica de simplificação ou redução de exigências. Ao contrário, sua inserção tensiona o próprio modo como se compreende a participação em debates, a construção da argumentação e a expressão do pensamento. Muitos desses estudantes desenvolvem formas singulares de elaboração discursiva, seja por meio da oralidade, da escrita, de recursos tecnológicos ou de estratégias próprias de organização do pensamento. Essas formas, longe de representar limites, ampliam as possibilidades de ensinar e aprender História.

A experiência acumulada na formação docente evidencia, ainda, um dado significativo. Entre os cursos de licenciatura, História tem se consolidado como uma das áreas de maior interesse entre estudantes com deficiência, ocupando o segundo lugar em procura na Universidade Veiga de Almeida, ficando atrás apenas de Ciência da Computação. Esse dado não é aleatório. Ele revela uma afinidade com um campo que permite a expressão, o posicionamento e a construção de sentidos sobre o mundo.

Ao escolherem a História, esses estudantes não buscam apenas uma formação profissional, mas um espaço de fala. Em muitos casos, são sujeitos que tiveram suas trajetórias marcadas por silenciamentos e invisibilizações ao longo da educação básica. O curso de História, com sua abertura ao debate e à pluralidade de interpretações, oferece a possibilidade de ressignificar essas experiências, transformando vivências pessoais em reflexão crítica.

Essa escolha, no entanto, também traz desafios importantes. A dinâmica de aulas expositivas extensas, leituras densas e avaliações baseadas em produção textual pode se tornar um obstáculo quando não há flexibilização metodológica. Além disso, o caráter fortemente discursivo da disciplina exige que os professores repensem suas práticas para garantir que diferentes formas de participação sejam reconhecidas como legítimas.

Nesse sentido, a coautoria ganha uma dimensão ainda mais evidente na formação em História. Quando o estudante com deficiência participa do debate, propõe leituras, questiona

interpretações e constrói argumentos a partir de sua própria experiência, ele não apenas aprende História, mas contribui para a sua produção. Sua presença desloca narrativas consolidadas e introduz novas perspectivas sobre temas como corpo, normalidade, exclusão e cidadania.

O estágio supervisionado, nesse contexto, torna-se um espaço decisivo. Ao ingressar na escola básica como professor em formação, esse sujeito leva consigo não apenas conteúdos históricos, mas uma experiência concreta de enfrentamento de barreiras. Sua atuação em sala de aula tende a produzir práticas mais abertas ao diálogo, mais sensíveis à diferença e mais comprometidas com a participação de todos os estudantes.

Assim, pensar a formação de professores com deficiência na área de História implica reconhecer que não se trata apenas de incluir sujeitos em uma disciplina, mas de permitir que a própria disciplina seja atravessada por novas formas de ver, narrar e ensinar o mundo. A História, enquanto campo de disputa, se transforma quando outras vozes passam a compô-la. E, nesse movimento, a formação docente se amplia, tornando-se mais plural, mais crítica e mais comprometida com a diversidade que constitui a experiência humana.

Conclusão

A análise desenvolvida evidencia que a formação de professores com deficiência no ensino superior não pode permanecer ancorada em modelos centrados na adaptação e na mediação contínua. A presença desses sujeitos nas licenciaturas exige um deslocamento que reconheça a autonomia como dimensão constitutiva da formação, sustentada por estruturas institucionais capazes de garantir acesso, permanência e participação efetiva. Nesse processo, a coautoria emerge como princípio fundamental, ao afirmar estudantes como produtores de conhecimento e não apenas como destinatários de práticas pedagógicas.

Ao incorporar a formação em História como campo de disputa, o texto revela que a inclusão não se limita ao acesso a conteúdos, mas implica a transformação dos próprios modos de narrar, interpretar e ensinar o mundo. A presença expressiva de estudantes com deficiência nesse curso indica não apenas uma escolha formativa, mas a busca por espaços de fala, de posicionamento e de reconstrução de trajetórias marcadas por silenciamentos. Nesse sentido, a História se mostra como um território onde a diferença não apenas é acolhida, mas tensiona as bases do conhecimento.

Diante do crescimento de estudantes com necessidades não formalizadas, torna-se evidente que a formação docente não pode estar condicionada exclusivamente a diagnósticos. É necessário construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como princípio e não como exceção. Ao fazê-lo, a universidade não apenas amplia suas possibilidades formativas, mas se reinventa como espaço aberto à pluralidade de experiências.

Formar professores com deficiência, portanto, não é apenas um gesto de inclusão. É um movimento que desloca a própria ideia de docência, reconfigura o ensino de História e inaugura novas formas de produzir conhecimento, mais comprometidas com a diversidade, com a justiça e com a complexidade do mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSA, Cleonice A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.
- DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, Margareth. *Formação docente para a diversidade e a inclusão*. Revista Educação, ano 14, n. 18, p. 39-55, 2011.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 42. ed. Petropolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, E. *Estigma : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. São Paulo: LTC, 2004. p. 160
- LANE, S. T. M. *O que é psicologia social*. 39. ed. São Paulo (Sp): Brasiliense, 2026.
- MARTIN-BARO, I. *Crítica e Libertacao na Psicologia: Estudos Psicossociais*. S.L.: Editora Vozes, 2017.
- OLIVEIRA, Lígia de Souza; SOUZA, Ana Carla. *Desafios da inclusão escolar: práticas pedagógicas e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. Escola e democracia. [s.l.] Campinas, São Paulo Autores Ass, 2008.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SHAKESPEARE, Tom. *Disability rights and wrongs revisited*. 2. ed. London: Routledge, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP