

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA

**MOVÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LICENCIANDOS
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

CASTANHAL/PARÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- S231m Santa Brígida, Izane Flexa.
Movências de autorregulação da aprendizagem de
licenciandos com deficiência física em estágio curricular
supervisionado / Izane Flexa Santa Brígida. — 2026.
153 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2026.
1. Inclusão. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3.
Estágio Curricular. 4. Formação de professores. 5.
Capacitismo.. I. Título.

CDD 378.1982

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA**

IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA

**MOVÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LICENCIANDOS
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal (CCAST), para obtenção do Título de Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Área de concentração: Estudos Antrópicos

Linha de pesquisa: Ambientes, Saúde e Práticas Culturais

Orientador: Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha

**CASTANHAL – PARÁ
2026**

IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA

**MOVÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LICENCIANDOS
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Apresentado em: 29/04/2026. 09h

Avaliação: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
Presidente (PPGEAA/UFPA/CCAST; UNIFAP/CCLP/CSTN)

Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva
Examinador externo (UNIFAP/CCLP/CSTN)

Profa. Dra. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes
Examinador interno (PPGEAA/UFPA/FAPED/CCAST)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	21
3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	28
3.1 Modelos e Teorias da ARA	28
3.1.1 Pressupostos de Movência da ARA	33
3.1.2 Elementos integrantes da ARA	37
3.2 ARA na formação inicial de Licenciandos com Deficiência	41
3.2.1 Metacognição autorregulada na prática pedagógica	46
3.2.2 Trabalhos Correlatos sobre ARA	47
4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	53
4.1 UFPA/CCAST e ECS	53
4.2 ECS nos cursos de pedagogia e Matemática	60
5 INCLUSÃO E ACESSO DE PcD NO ENSINO SUPERIOR	70
5.1 Dispositivos legais da educação inclusiva	71
5.2 Movências de Inclusão na UFPA	75
5.2.1 NAccess da UFPA/CCAST	78
5.3 Inclusão no ensino superior na Amazônia Paraense	87
6 MOVÊNCIAS DE ARA DE LICENCIANDOS EM ECS	92
6.1 Territorialização de ARA de Licenciandos com deficiência	92
6.1.1 Território pessoal, social e motivacional	92
6.2. Estratégia de ARA e metodologias de estudo	103
6.2.1 Estratégia de aprendizagem	103
6.2.2 Organização dos estudos	108
6.2.3 Conciliação estudo e cotidiano/trabalho	110
6.2.4 Estratégia de estudo	113
6.3 Monitoramento e adaptação da ARA	115
6.3.1 Ajustes de aprendizagem	115
6.3.2 Como sabe que aprendeu	118
6.4 Avaliação das dificuldades e potencialidades	120
6.4.1 Identificação das dificuldades	120
6.5 Síntese da Movência Autorregulatória dos licenciandos	122
CONSIDERAÇÕES INCLUSIVAS	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	144
ANEXOS	150

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Local de pesquisa UFPA/CCAST	22
Figura 2: Fluxo investigativo da pesquisa.....	23
Figura 3: Marcos legais e documentos analisados (2004 – 2024).	23
Figura 4: Seta de Movência Autorregulatória	26
Figura 5: Perspectivas teóricas de ARA	29
Figura 6: Fases da Autorregulação	30
Figura 7: Abordagem teórica da autorregulação ligada à aprendizagem.....	35
Figura 8: Componentes da ARA.....	38
Figura 9: Taxonomia de crenças no pensamento crítico	39
Figura 10: UFPA/CCAST	53
Figura 11: ECS das Licenciatura Pedagogia no PPC.....	64
Figura 12: ECS das Licenciatura Matemática no PPC	66
Figura 19: Grafo de similitude do corpus, com configuração	67
Figura 13: Dependências do NAcess da UFPA/CCAST	79
Figura 14: : Nacess na Estrutura Administrativa da UFPA/CCST	80
Figura 15: : Linhas de ações do NAcess	81
Figura 16: Aruanã em Estágio I.....	99
Figura 17: Ubirajara em Estágio I.....	101
Figura 18: Seta de Movência Autorregulatória de licenciandos com deficiência.....	122

Lista de Tabelas

Tabela 1: Organização curricular em Pedagogia e Matemática UFPA/CCAST	61
Tabela 2: Cotas PcD/UFPA (2011 – 2019).....	77
Tabela 3: Perfil Pessoal-Acadêmico dos PcD de Pesquisa	93
Tabela 5: Organização dos Estudos dos PcD em ECS	109
Tabela 6: Conciliação de Estudo e Cotidiano dos PcD em ECS	111
Tabela 7: Estratégia de Estudos dos PcD em ECS	114
Tabela 8: Ajustes de Aprendizagem dos PcD em ECS	116
Tabela 9: Como os PcD em ECS sabem que aprendeu.....	118
Tabela 10: Identificação das dificuldades	121

Lista de Quadros

Quadro 1: Organização das categorias e subcategorias de análises	26
Quadro 2: Estudos sobre ARA no contexto educacional (2018-2025).....	49
Quadro 3: ECS Pedagogia e Matemática UFPA/CCAST	62
Quadro 4: Estudantes com Deficiência no Ensino Superior no Brasil.....	70
Quadro 5: Legislação e normas sobre inclusão na educação superior (1988-2017)	71
Quadro 6: Panorama da Acessibilidade na UFPA (Foco em Licenciaturas)	74
Quadro 7: Cenário de pesquisas sobre inclusão na Amazônia Paraense	88
Quadro 8: Estratégias de Aprendizagem dos licenciandos	103

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AIPI - Atividades Independentes de Aprofundamento e Integração
ARA - Autorregulação da Aprendizagem
Art. - Artigo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CCAST - Campus Castanhal
CCLP – Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CoAcess - Coordenadoria de Acessibilidade
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN – Conselho Universitário
CSTN – Campus Santana
DCN – Diretriz Curricular Nacional
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
DSE - Design Sequencial Explicativo
DUA – Desenho Universal da Aprendizagem
EAD – Educação à Distância
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
EJA – Educação de Jovens e Adultos
F - Frequentemente
FAPED – Faculdade de Pedagogia
FTM – Fundamentos Teóricos Metodológicos
IA - Inteligência Artificial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LAcess – Laboratório de Acessibilidade
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MF – Muito Frequentemente
N - Nunca
NAcess - Núcleo de Acessibilidade
NEB – Núcleo de Estudos Básicos
NEI – Núcleo de Estudos Integrados
NIS – Núcleo de Inclusão Social
ONU – Organização das Nações Unidas
PA - Pará

PAI - Programa de Apoio Especializado e Individual
PcD - Pessoa com Deficiência
PINAIE - Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade
PLEA - Planejamento, Execução e Avaliação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGEAA - Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PROEG – Pró- Reitoria de Ensino e Graduação
PSS – Processo Seletivo Simplificado
R - Raramente
SAEST – Superintendência de Assistência Estudantil
SAEST - Superintendência de Assistência Estudantil
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SiSu – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação
TOIC – Tópicos Optativos de Integração Curricular
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa. Movências de autorregulação da aprendizagem de licenciandos com deficiência física em estágio curricular supervisionado. 2026.137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as movências e as estratégias de autorregulação da aprendizagem (ARA) desenvolvidas por licenciandos com deficiência durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal (CCAST). O estudo parte da compreensão que essa formação docente ocorre em contextos atravessados por barreiras institucionais, pedagógicas e territoriais que exigem mobilização contínua de estratégias autorregulatórias para a permanência e o desenvolvimento acadêmico. A pesquisa adotou abordagem quanti-qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, articulada ao Design Sequencial Explicativo (DSE) e aos pressupostos da *Grounded Theory* e IraMuTeQ. Os dados foram constituídos por meio de análise documental, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e relatórios de ECS, bem como pela aplicação de questionário misto *online* com três licenciandos (Aruanã, Caíque e Ubirajara) com deficiência. Os resultados indicam que, para licenciandos com deficiência, a ARA constitui-se como um importante mecanismo de permanência e resistência no ensino superior. Diferentemente de outros estudantes, esses licenciandos tendem a antecipar barreiras de acessibilidade, realizando adaptações nos materiais antes mesmo do início da prática pedagógica. Entretanto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) mostram-se ainda incipientes e genéricos, o que contribui para uma invisibilidade normativa e para a sobrecarga do discente. Embora o Núcleo de Acessibilidade (Nacess) se configure como um elo fundamental nesse processo, seu suporte permanece centrado no trabalho pedagógico, carecendo de ações mais efetivas de mediação, especialmente nas escolas onde ocorrem os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), contexto em que o Núcleo é pouco acionado, seja por estudantes, seja por professores. No enfrentamento ao capacitismo, os licenciandos ressignificam a deficiência como potência docente, mobilizando suas próprias experiências para promover o ensino da diversidade e da inclusão. Conclui-se que a ARA se configura como um processo dinâmico e situado, atravessado por movências pessoais e institucionais que contribuem para a constituição da identidade docente, demandando o fortalecimento de políticas de permanência inclusivas, práticas pedagógicas acessíveis e a atuação de um Nacess que promova percursos formativos mais equitativos na Amazônia Paraense.

Palavras-chave: Inclusão, Autorregulação da aprendizagem, Estágio Curricular, Formação de professores, Capacitismo.

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa. Self-regulation movements of learning among undergraduate students with physical disabilities in supervised curricular internship. 2026. 137f. Dissertation (Master's in Anthropic Studies in the Amazon). Federal University of Pará, Castanhal, 2026.

ABSTRACT

This research investigates the *movências* (movements/trajectories) and the strategies of self-regulated learning (SRL) developed by undergraduate students with disabilities during the Supervised Curricular Internship (SCI) in the teacher education programs in Pedagogy and Mathematics at the Federal University of Pará (UFPA), Castanhal Campus (CCAST). The study is based on the understanding that teacher education occurs within contexts crossed by institutional, pedagogical, and territorial barriers, which require the continuous mobilization of self-regulatory strategies for academic permanence and development. The research adopted a quantitative-qualitative approach, with an exploratory and descriptive character, articulated with the Explanatory Sequential Design (ESD) and the assumptions of Grounded Theory and IRaMuTeQ. The data were produced through document analysis, including the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) and SCI reports, as well as through the application of an online mixed questionnaire with three undergraduate students with disabilities (Aruanã, Caíque, and Ubirajara). The results indicate that, for undergraduate students with disabilities, self-regulated learning functions as a tool for permanence and resistance. Unlike other students, they anticipate accessibility barriers and adapt materials even before engaging in pedagogical practice. However, the PPCs are still incipient and generic, generating normative invisibility and placing an additional burden on the students. Although the Accessibility Center (NAcess) is a vital link, its support focuses mainly on infrastructure and lacks pedagogical mediation, especially in the schools where the supervised internships take place. When confronting ableism, these students resignify disability as teaching potential, using their own experiences and practices to teach about diversity and inclusion. It is concluded that self-regulated learning constitutes a dynamic and situated process, influenced by personal and institutional *movências* that shape teacher identity. This highlights the need to strengthen inclusive permanence policies, accessible pedagogical practices, and an Accessibility Center capable of promoting equitable educational trajectories in the Pará Amazon region.

Keywords: Inclusion; Self-regulated learning; Supervised Internship; Teacher Education; Ableism.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de vida, sabedoria e esperança, que me sustentou nos momentos de incerteza e fortaleceu minha caminhada ao longo de toda esta trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha, expressei minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, pelas reflexões instigantes e pela confiança depositada em meu trabalho. Agradeço, especialmente, pelo apoio humano e sensível ao longo deste percurso, atravessando comigo não apenas os desafios da pesquisa, mas também o período singular e transformador da gestação vivenciado durante a elaboração desta dissertação. Sua compreensão, incentivo e presença foram fundamentais para que este trabalho fosse concluído.

Meus sinceros agradecimentos às Profs. Dra. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes e Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva por aceitarem o convite e dedicarem tempo à leitura criteriosa dessa pesquisa. Vossas contribuições, críticas e sugestões foram fundamentais para mais amadurecimento e consolidação enquanto mestranda e profissional docente na área da inclusão.

Aos professores do PPGEAA, minha gratidão pelos ensinamentos, diálogos e provocações teóricas que ampliaram meu olhar para investigação interdisciplinar na Amazônia; aos colegas de curso, e especialmente, aos licenciandos com deficiência Aruanã, Caíque e Ubirajara, agradeço pela generosidade em compartilhar suas vivências de resistência, cujas experiências conferiram sentido ético e antrópico a este estudo; e aos funcionários da UFPA/Castanhal e do NAccess, estendo meu reconhecimento pelo suporte técnico e administrativo essencial à viabilização desta pesquisa.

À minha família, que representa o alicerce de toda esta jornada. Ser a primeira entre meus irmãos a alcançar este nível de formação acadêmica carrega um significado profundo, pois simboliza também o rompimento de barreiras históricas e sociais que muitas vezes limitam o acesso ao conhecimento e à universidade. Este trabalho, portanto, não representa apenas uma conquista individual, mas também um marco coletivo que carrego com orgulho e responsabilidade.

Ao meu companheiro Leandro, pela parceria, pelo apoio constante e pela compreensão nos momentos em que a dedicação à pesquisa exigiu silêncio, concentração e renúncias. Aos meus filhos: Leandro Filho, Leonardo e Vicente que são fonte permanente de amor, inspiração e sentido para cada passo dado. Durante o desenvolvimento desta dissertação, vivi também a experiência singular da gestação de meus gêmeos, um período marcado por transformações, desafios e profundas emoções. Conciliar a escrita acadêmica com a gestação foi um exercício diário de persistência, esperança e amor, que tornou esta conquista ainda mais significativa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

A todos, minha sincera gratidão.

1 INTRODUÇÃO

Somos feitos de encontros, de passagens, de deslocamentos. Somos feitos das marcas que os outros deixam em nós (Larrosa, 2002).

Em minhas travessias formativas como mulher, mãe e um ser humano que se debruça sobre as fronteiras entre o saber e o sentir, o fazer e o refletir, emergem memórias de um processo de movência transformadora como expressão de experiências que deixam marcas de (des)encontros, convertendo minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional em passagens territorializadas.

A trajetória aqui delineada não é apenas uma cronologia, mas principalmente dos feitos formativos, marcados por deslocamentos subjetivos, epistemológicos, políticos e inclusivos que se entrelaçam em movimentos para além do mero deslocamento físico, constituindo-se em processo contínuo de meu desenvolvimento profissional docente como mulher da/e na Amazônia paraense.

É sob essa perspectiva que me debruço neste estudo, o qual investiga as movências de autorregulação da aprendizagem (ARA) de licenciandos com deficiência em Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal (CCAST). Nesse contexto, a concepção de territorialidade nesta pesquisa, não se limita apenas aos espaços geográficos, mas engloba o complexo espaço formativo onde o licenciando com deficiência desenvolve sua autorregulação de aprendizagem com pertencimento, estabelecendo estratégias no enfrentamento de barreiras para aprendizagens em sua formação inicial.

Atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), considero esta dissertação um convite à escuta dos deslocamentos físicos, simbólicos e afetivos que marcam o percurso das Pessoas com Deficiência (PcD), sujeitos historicamente atravessados por desigualdades e resistências. A ideia de movência, nesse contexto, revela-se potente para compreender que os processos formativos não são lineares nem

previsíveis, mas instáveis, descontínuos, e, sobretudo, profundamente singulares.

No meu exercício da docência na Educação Especial, mais especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendo que ensinar é menos uma técnica e mais uma aposta ética, ou seja, a aposta na potência do outro. Antes mesmo de assumir a função docente, a inserção nesse campo se deu a partir da atuação como profissional de apoio mediador, função que consiste no acompanhamento individualizado de licenciandos com deficiência¹ no contexto da sala de aula comum.

Esse lugar de escuta com presença cotidiana, ao lado do estudante, foi fundamental para que eu pudesse observar, de forma atenta e sensível, as singularidades de cada sujeito, suas formas próprias de aprender, seus tempos, modos de expressão e silêncios. Foi ali, nesse território em contato direto com os desafios concretos da inclusão escolar, que compreendi que a deficiência não é ausência, mas presença de uma diferença que exige deslocamentos da escola e do próprio olhar docente.

Essa movência, ao mesmo tempo prática e formativa, provocou em mim um retorno crítico à minha própria formação inicial em pedagogia. Ao acompanhar de perto os estudantes com deficiência em suas trajetórias escolares, passei a me perguntar: como eles chegam ou deixam de chegar ao ensino superior? Que barreiras permanecem invisíveis? Que apoios são (in)existentes? Como os cursos de licenciatura se preparam (ou não) para recebê-los e incluí-los efetivamente? Esses questionamentos, portanto, não apenas contribuíram para minha escolha e envolvimento pela pesquisa em Educação Especial como campo de atuação profissional, mas proporcionou uma inquietação que veio a se transformar em motivação central para esta pesquisa de mestrado.

Esse olhar na capacidade do outro é reforçado por Oliveira, Melo e Silva (2020, p. 280), em que qualquer que seja a natureza ou causa da deficiência, os desafios a serem superados estão na qualidade das relações ambiente e

¹ O termo atualmente considerado mais adequado, tanto pela legislação brasileira quanto pelos movimentos sociais e pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), é estudantes com deficiência, no caso específico dessa pesquisa utilizaremos licenciandos com deficiência ao nos referirmos especificamente aos participantes de pesquisa.

interações e rupturas com múltiplas barreiras insensíveis a diversidade humana, desde as atitudinais, políticas, comunicacionais, físicas e arquitetônicas que favorecem e sustentam a cultura do capacitismo sobre as PcD.

Nessa direção, Rancière (2023, p. 11), descreve que “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato, que todo ensino deve se fundar”. No sentido dessa situação pedagógica inaudita, levando ao rompimento com todos os pressupostos existentes sobre as condições básicas do ensinar, ao longo da minha prática, percebi que as PcD com as quais venho trabalhando não são definidas pela falta, mas por potências singulares que desafiam as lógicas normativas de ensino de um desejo de pensar uma formação que emancipe, no sentido de fazer ver a inteligência onde muitos só enxergam a carência.

O objeto de pesquisa, nesse processo, não é território neutro ou apenas empírico. Ele é vivido como espaço-tempo de experiência, no sentido que (Larrosa, 2014, p. 18) concebe quando descreve: “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, é sempre, de alguma forma, uma modificação, uma transformação do que somos”.

Assim, é na escuta atenta dos relatos dos licenciandos com deficiência, nas tensões entre o prescrito e o vivido no ECS, que fui sendo tocada e, aos poucos, transformada. Nessa movência, nossa pesquisa não apenas investiga, mas também pode educar, no sentido mais radical do termo ao desinstalar, perturbar, convocar a reposicionar o olhar e a escuta a PcD.

Desde a formação inicial em pedagogia, meu olhar se voltou à temática do ECS, consolidando-se com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Formação inicial de professores: a experiência de estágio supervisionado na rede pública/Castanhal-Pará”. Nessa movência investigativa centrada nos processos formativos de pedagogos, observamos uma reconfiguração à medida que experiências pessoais e profissionais provocavam deslocamentos no modo de ver e interrogar a realidade.

A inquietação em interseccionar essa relação me conduziu à convivência com licenciandos com deficiência na graduação que enfrentavam barreiras pouco visibilizadas em seus percursos formativos. Depois de formada, já atuando como professora da Educação Especial, fui percebendo

como identifica Lopes, Rosário e Silva (2023), a necessidade de maior carga horária, material de apoio, atividades práticas e institucionalização das formações para que aconteça autorregulação de aprendizagem de forma mais tangível e contribuam para melhoria da qualidade do ensino ofertado aos licenciandos com deficiência.

Entendo, que a formação docente para a educação especial é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. As lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, refletem a necessidade urgente de revisão curricular e ampliação das horas dedicadas à inclusão e à educação especial. Atividades formativas como o estágio supervisionado e programas de mentoria mostram-se fundamentais para apoiar professores na compreensão dos desafios do cotidiano escolar, no desenvolvimento de autonomia e na construção de práticas colaborativas que favoreçam seu desenvolvimento profissional (Garcia; Paim, 2025).

Para enfrentar essas lacunas, nossa investigação não pretende falar “sobre” os sujeitos, mas “com” eles; que recusa o gesto classificatório e se permite ser afetada pelas experiências vividas, contadas e refletidas. Em minhas narrativas de movências de territorialidades vivenciadas, portanto, não se restringem à função formal da fazedura de uma dissertação de mestrado. Elas pretendem, sobretudo, um exercício de escrita de si e do mundo, um modo de pensar que se transforma no próprio ato de narrar e que, ao narrar-se, inscreve uma forma de resistência e posicionamento.

Ressalto, que ao longo do curso de mestrado, fui incentivada pelas concepções de Rocha (2021a; 2021b; 2021c), a uma formação como sujeito criativo investigativo, ou seja, do *Homo creare experimentalis*, constituindo meu percurso de formação para a pesquisa em um *cópus* de produções científicas e acadêmicas vivenciando o curso com produções em revistas e eventos da área, o que amadureceu meu olhar para o constructo sobre o objeto de pesquisa envolvendo ideias de movência, territorialidade e Autorregulação da Aprendizagem (ARA) com alunos PcD nos ECS.

Destaco que em minhas produções científicas, como: “Movências na terra pátria em ECS de licenciandos com deficiências nos cursos de licenciaturas” (Santa Brígida; Rocha, 2024), buscou concepções epistemológicas ao buscar empregar os conceitos de movência baseado em

Zumthor (2005) e terra pátria em Morin (2003) com sentidos e significados articulados e interpretativos. Essa base de sustentação teórica permitiu compreender o ECS não somente como um requisito de integralização de curso, mas como um espaço de movimentos subjetivos da prática e das práxis, fundamentais para o futuro profissional professor.

Outra produção, denominada “Autorregulação da aprendizagem em ECS de licenciandos com deficiência” (Santa Brígida; Rocha, 2024), configurou-se como um recorte empírico, pautados em Zimmerman (2002) e Dembo (2001), analisando os processos de planejamento, monitoramento e avaliação da própria aprendizagem, destacando a autonomia e protagonismos dos licenciandos PcD nesse território formativo.

As movências de produções científicas que sustentassem uma base de sustentação de pesquisa avançaram com o trabalho: “O estágio supervisionado em reflexão crítica de futuros pedagogos” (Santa Brígida; Rocha, 2025), que buscou estabelecer uma base conceitual ao posicionar o estágio como território de reflexão crítica e experiências, moldando a identidade docente para além da dimensão da racionalidade técnica. Nesse trabalho, destacamos a urgência de práticas contextualizadas, particularmente frente aos complexos desafios socioculturais da Amazônia Paraense, que demandam uma reconfiguração crítica da prática formativa e pedagógica.

Não obstante, reforçamos e expandimos as discussões para os mediadores da inclusão e da aprendizagem com os trabalhos intitulados: “Integração das TICs em curso de pedagogia na Amazônia Paraense” (Rocha; Santa Brígida; Xavier, 2024) e “Robótica educativa na educação infantil” (Araújo; Santa Brígida; Cardoso, 2025), revelando-se em aprendizagens autorreguladas possíveis de investigações de realidades e modelos culturais e científicos em contato, relativos à compreensão da antropização em seus desdobramentos na etno-sociobiodiversidade e na interação de etno-saberes, como preconizado pela área de concentração do PPGEAA.

As produções apoiadas e incentivadas pelo orientador desta pesquisa, me permitiram um olhar mais apurado da escrita criativa científica e que ainda estou amadurecendo. Contudo, este exercício de movências científicas trouxeram a percepção de que meu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a formação inicial para a profissionalização docente de licenciandos

com deficiência na Amazônia Paraense, exige fundamentos teóricos e articulação significativa com a realidade contextualizada, demonstrando que o estágio na formação de professores deve ser um espaço de construção de conhecimento, de desenvolvimento da identidade profissional e da preparação para uma atuação docente crítica, reflexiva e engajada com transformação da sociedade para todos(as).

A ideia central das produções supracitadas, ainda me permitiram construir conhecimentos basilares de que a movência na formação de PcD é uma ação contínua que reconfigura a territorialidade docente em suas dimensões inclusivas, sendo o estágio um espaço de pesquisa e reflexão crítica (práxis) superando a dicotomia entre teoria e prática, que fortalece a formação inicial de professores.

Reforço, que demarcar meu território de pesquisa, se constitui também em um processo de DPD como ato político e criativo, com possibilidade concreta para emancipação e construção coletiva. Ao optar por escutar e tornar visíveis os processos de ARA de PcD em ECS, reafirmo a crença de que todo ser humano é capaz, toda experiência é valiosa, ou seja, todos tem algo a aprender e ensinar.

O que defendo, nesta dissertação, vai além da exposição de dados ou da produção de análises acadêmicas, trata-se de afirmar, com palavras e afetos, o compromisso com uma formação inclusiva mais justa, sensível, com equidade e comprometida com ações antrópicas de humanos que habitam e se movem na Amazônia.

Na Amazônia paraense, mas especificamente na cidade de Castanhal/Pará onde atuo como professora, percebo inúmeras contradições. De um lado, a diversidade cultural, a potência das lutas sociais emergentes. De outro, a precariedade das políticas públicas, a ausência de acessibilidade, as lacunas na formação inclusiva de professores. Esses contraditórios compõem aspectos da minha prática cotidiana, onde a inclusão educacional não é apenas bandeira, mas urgência concreta. Ser professora da Educação Especial é também ser testemunha das pequenas e grandes resistências de licenciandos com deficiência que, apesar dos obstáculos, buscam construir percursos formativos com autonomia, dignidade, criatividade e desejo de autorregulação.

A ARA envolve a capacidade do indivíduo de gerenciar os próprios pensamentos, as emoções e os comportamentos para atingir objetivos de aprendizagem (Biagini; Nunes, 2024). Nesse sentido, os licenciandos com deficiência podem mobilizar, por meio da autorregulação, estratégias para sustentar sua permanência e ressignificar o próprio percurso no ECS. Suas trajetórias formativas são atravessadas por movências que exigem esforço contínuo de adaptação e enfrentamento, revelando um movimento de resistência e agência frente a um sistema ainda excludente.

Para Lopes e Silva (2025, p. 9), a percepção docente sobre as práticas com graduandos, indicam que procuram utilizar o que aprenderam no processo formativo em sala de aula, independente de terem ou não licenciandos com deficiência, o que sugere a necessidade de respeitar as diferenças e a diversidade presentes no contexto acadêmico, corroborando os princípios da educação inclusiva.

A ARA deve ser um pilar fundamental na formação das licenciaturas, principalmente durante o ECS, pois demanda uma postura ativa, estratégica e reflexiva do licenciando para articular teoria e prática (Mota; Rosa, 2018; Silva *et al.*, 2024). Essa capacidade de colocar o conhecimento em prática, permite o aprender a aprender (Silva *et al.*, 2024), isso pressupõe o desenvolvimento de habilidades de autonomia intelectual e metacognitivas.

Todavia, para licenciandos com deficiência, esse processo formativo possui barreiras institucionais e estruturais que acarreta esforços adicionais de autorregulação e mobilização interna de recursos. Manter a formação e permanência desses estudantes na universidade, destacadamente na Amazônia Paraense, evidenciam em meio à carência de acessibilidade, ausência de políticas institucionais de apoio e desinformação pedagógica, conforme alerta Vygotsky (2022) sobre a segunda deficiência² e a ideia de movência (Ewald, 2008; Moura, 2017; Zumthor, 1993).

² Vygotsky, em sua obra *Defectologia*, distingue a “primeira deficiência”, de origem biológica ou orgânica, da “segunda deficiência”, de natureza social e cultural. Esta última surge das barreiras impostas pela falta de mediação, comunicação e participação da criança na vida social. Assim, a deficiência primária não determina o desenvolvimento, sendo a exclusão e a ausência de oportunidades educativas que produzem a limitação mais profunda a “segunda deficiência”, a qual pode ser prevenida por meio de uma ação pedagógica inclusiva e mediadora.

Esse contexto social, aliadas as diversas barreiras impressas pelo capacitismo³, colocam os licenciandos PcD em condições desiguais durante o processo formativo nas licenciaturas (Shimite; Melo 2025). Considerando que a estrutura do ECS objetive a capacitação a práxis docente (Brasil, 2008; Pimenta, Lima 2012). Não obstante, o Plano de Desenvolvimento da UFPA/CCAST sinaliza dificuldades como a falta de professores formadores para a área de inclusão.

Entendo, que a fragilidade institucional no suporte à inclusão e ao acesso formativo evidencia-se na análise dos PPCs das licenciaturas da UFPA/CCAST, cujas menções aos licenciandos com deficiência na estrutura do ECS ainda se mostram incipientes. Essa lacuna documental suscita algumas questões norteadoras sobre como: 1) as condições institucionais, que abrangem desde o rigor dos PPCs e políticas de inclusão até o suporte efetivo do Núcleo de Acessibilidade (NAcess) influenciam o desenvolvimento da ARA desses licenciandos. 2) quais movências pessoais, acadêmicas e institucionais impulsionam esses discentes a engendrar estratégias próprias, bem como 3) identificar a maneira pela qual eles planejam, organizam e monitoram sua trajetória de aprendizagem durante o estágio, superando as barreiras impostas por uma estrutura ainda em processo de adaptação.

Assim, esta pesquisa se justifica pela importância de enfatizar o ECS como práticas inclusivas, onde os futuros profissionais professores vivenciem a diversidade e construções de pontes para a autonomia autorregulatória. Mais do que um requisito curricular, o estágio se configura como um espaço de transformação, onde a autorregulação da aprendizagem floresce, abrindo portas para uma educação mais justa e acessível.

Nesse cenário, as estratégias de ARA se constituem um desafio único, mas do que um processo individual; elas são um movimento de resistência agenciando pertencimentos sustentáveis e de permanência para ressignificar o próprio percurso formativo.

Assim, entendo ser necessário compreender a dinâmica pela qual esses licenciandos, em movência formativo-acadêmica e com suas trajetórias

³ Nessa pesquisa, concebemos como Diniz (2012), que o capacitismo refere-se a um conjunto de práticas e discursos que inferiorizam pessoas com deficiência, sustentados por uma lógica que associa valor humano à autonomia plena, produtividade e normalidade corporal.

marcadas por desigualdades, se autorregulem para enfrentar os desafios formativos do ECS, buscando responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira licenciandos com deficiência articulam suas movências e estratégias de autorregulação da aprendizagem diante dos desafios do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)?

Para responder a esta questão de pesquisa, tecemos os seguintes objetivos.

Assim, entendo ser necessário compreender a dinâmica pela qual esses licenciandos, em movência formativo-acadêmica e com suas trajetórias marcadas por desigualdades, se autorregulem para enfrentar os desafios formativos do ECS, buscando responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira licenciandos com deficiência articulam suas movências e estratégias de autorregulação da aprendizagem diante dos desafios do Estágio Curricular Supervisionado?

Para responder a esta questão de pesquisa, tecemos os seguintes objetivos.

Objetivo Geral:

Compreender as estratégias de autorregulação da aprendizagem e as movências utilizadas pelos licenciandos com deficiência no ECS nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST.

Objetivos Específicos:

- Mapear as diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos licenciandos com deficiência no ECS das licenciaturas em Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST.
- Verificar as potencialidades e as dificuldades do desenvolvimento e da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos licenciandos com deficiência no ECS das licenciaturas em Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST.
- Identificar as movências que impulsionam os licenciandos com deficiência a desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem no ECS em Pedagogia e Matemática UFPA/CCAST.

Diante do exposto, estruturou-se a dissertação em seis seções principais. A Primeira Seção é dedicada a “**Introdução**” da pesquisa, estabelecendo minhas relações com a investigação, temática,

problematização, justificativa, questão e os objetivos do estudo. Em seguida, o **“Delineamento Metodológico”** (Seção 2), detalhando as características técnicas da pesquisa, o campo empírico, participantes e cuidados éticos; bem como, os procedimentos e processamento de coleta de dados, fundamentando a validade e confiabilidade dos resultados.

O corpo teórico é dividido em três seções (Seções 3, 4 e 5). A Seção 3, **“Autorregulação da Aprendizagem”**, explora o conceito central de ARA, depois os pressupostos de movência e autorregulação, sua aplicação na formação inicial de PcD, os modelos teóricos de ARA e implicações para docência; e os elementos integrantes da ARA, construindo o arcabouço conceitual do objeto de estudo.

A Seção 4, **“Estágio Curricular Supervisionado”**, descreve o cenário da UFPA/CCAST e ECS em suas especificidades, incluindo o ECS nos cursos de pedagogia e matemática. Em seguida, delineia os Marcos teórico-legais da educação inclusiva, detalhando a inclusão no ensino superior, a inclusão educacional e diversidade e as movências de inclusão na UFPA. Por último, discute-se os territórios formativos e deslocamentos de licenciandos PcD, mencionando o NAcess da UFPA/CCAST como um recurso de apoio institucional.

A Seção 5, dos resultados e discussões intitulada **“Inclusão e Acesso de PcD no Ensino Superior”**, discute os dispositivos legais da educação inclusiva, movências de inclusão na UFPA, a relevância do NAcess da UFPA/CCAST e a inclusão no ensino superior na Amazônia Paraense. Na seção 6, **“Movências de ARA de Licenciandos em ECS”**, divide-se em quatro categorias com sete subcategorias de análise buscando contemplar os objetivos de pesquisa.

A estrutura de organização encerra-se com a seção denominada de **“Considerações Inclusivas”**, onde sintetiza-se os principais achados, discute as implicações do estudo para a área. A lista de Referências, garantindo o rigor científico, creditando as fontes teóricas, e os Apêndices e Anexos como materiais complementares importantes da pesquisa.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia não deve ser “castradora da criatividade do pesquisador, nem entendida como uma camisa de força, mas um processo criativo investigativo com cientificidade (Rocha, 2019, p. 101).

A concepção da expressão descrita é o que conduz essa investigação e como diz os autores (Rocha, 2019; Ultramarini, 2016), como um dos recursos para que se obtenha a qualidade científica e para que o resultado seja conseguido com prazer.

A presente investigação adota uma abordagem quanti-qualitativa, estruturada sob o Design Sequencial Explicativo (DSE). Esta escolha permite que a análise numérica inicial seja aprofundada pela interpretação subjetiva, potencializando a compreensão do fenômeno (Creswell, 2012). No campo qualitativo, o estudo assume caráter descritivo e exploratório, buscando construir uma “fotografia” minuciosa da realidade para o aprimoramento de ideias (Gil, 2019). Essa fundamentação é essencial para captar a dinâmica das relações sociais, valores e atitudes que os dados estatísticos isolados não alcançam (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

O estudo foi desenvolvido na UFPA/CCAST (Figura 1), instituição implantada em 1978 e que abriga, atualmente, cerca de 2.219 estudantes. O universo da pesquisa compreendeu 36 graduandos com deficiência matriculados nas seis Faculdades existentes no Campus, Faculdade de Medicina veterinária (bacharelado), Computação (bacharelado), Pedagogia (licenciatura), Matemática (licenciatura), Educação Física (licenciatura) e Letras/Língua portuguesa e espanhol (licenciatura).

Figura 1: Local de pesquisa UFPA/CCAST



Fonte: *google maps* adaptado (2025).

A amostra final, definida por critérios de conveniência, foi composta por três licenciandos com deficiência física (dois de Pedagogia e um de Matemática), que atenderam aos critérios de: possuir laudo médico, estar realizando ou ter concluído o ECS e aceitar voluntariamente a participação.

Em observância à Resolução do CNS e à Lei nº 14.874/2024, o projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴. O anonimato foi garantido mediante a codificação dos participantes com nomes fictícios⁵ (Aruanã, Caíque e Ubirajara), após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a investigação estruturou-se sob os pressupostos da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados), método indutivo que visa a construção de categorias analíticas a partir do campo empírico, mediante processos de codificação, comparação constante e elaboração progressiva de interpretações fundamentadas (Tarozzi, 2011).

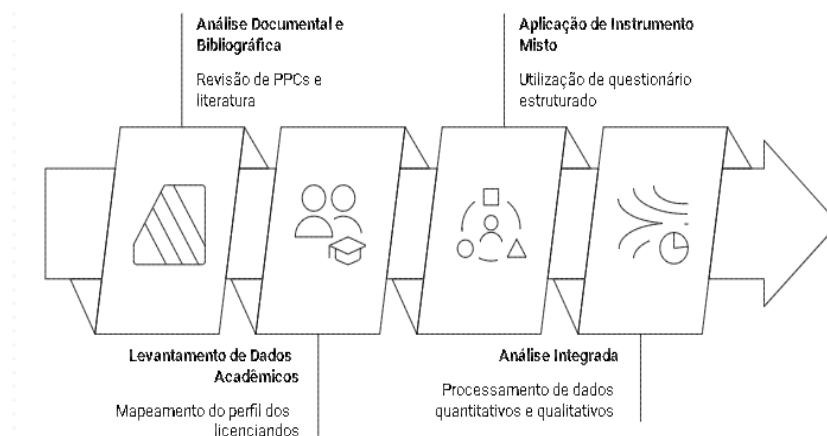
⁴ Projeto de pesquisa aprovado pelo CEP em 31/12/2025, com nº do Parecer: 8.088.652

⁵ Os nomes fictícios, de origem indígena (Tupi e Amazônica), foram escolhidos para simbolizar a trajetória dos licenciandos com deficiências físicas participantes da pesquisa: Aruanã representa a força e adaptação do estudante usuário de cadeiras de rodas ante as barreiras físicas; Caíque remete à observação e continuidade de quem busca uma segunda graduação; e Ubirajara evoca a postura de "guerreiro" e a resistência necessária para enfrentar os desafios e complexidades do percurso acadêmico.

Associada a esse procedimento, o DSE possibilitou a integração entre diferentes etapas de coleta e análise, promovendo aprofundamento interpretativo e refinamento das categorias emergentes.

O fluxo investigativo dividiu-se em quatro fases principais (Figura 2).

Figura 2: Fluxo investigativo da pesquisa



Fonte: a autora (2026).

Análise documental utilizou-se de um corpus diversificado que articula projetos pedagógicos da UFPA/CCAST (Pedagogia, Matemática e Letras) a marcos legais nacionais entre 2010 e 2024 (Figura 3). Ao mapear esse recorte temporal, a pesquisa utiliza a perspectiva de Kripka, Scheller e Bonotto (2015) para transcender a mera descrição de leis, identificando como os deslocamentos normativos, especialmente os ocorridos a partir de 2016, reconfiguraram o território formativo e as práticas de inclusão no ECS.

Figura 3: Marcos legais e documentos analisados (2004 – 2024).



Fonte: a autora (2026).

Assim, buscou-se revelar a maturação institucional e as movências documentais que sustentam possíveis interpretações das condições de acesso e permanência de licenciandos com deficiência na universidade.

A revisão bibliográfica fez uso da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), conduzida nos portais CAPES e SciELO, na qual foram mapeadas as produções científicas brasileiras sobre o acesso de licenciandos com deficiência ao ensino superior entre os anos de 2022 e 2025. A partir de uma busca estruturada que resultou inicialmente em 61 estudos, aplicou-se um protocolo de filtragem baseado nas recomendações PRISMA, refinando o *corpus* por meio da análise de títulos, resumos e critérios de inclusão específicos voltados à temática.

O levantamento final, organizado em quadros-síntese, que revelou uma predominância de abordagens qualitativas e análises documentais, centradas primordialmente nas barreiras institucionais e na eficácia das políticas de inclusão e permanência acadêmica no cenário nacional.

O Levantamento de Dados Acadêmicos, buscou mapear o perfil dos licenciandos com deficiência no CCAST. A aplicação de Questionário misto (Apêndice B) foi estruturada em quatro blocos (Perfil acadêmico pessoal, vivências no ECS, Estratégias de ARA e Sugestões), contendo um total de 16 questões abertas e fechadas. As de escala *Likert*, foram com cinco pontos

(Nunca [N], Raramente [R]), Às vezes [AV], Frequentemente [F] e Muito Frequentemente [MF]); conforme Joshi *et al.* (2015).

Esse questionário de coleta de dados junto aos licenciandos com deficiência ocorreu por meio *on-line* e foi estruturado para apreender experiências, estratégias e desafios da ARA no contexto da UFPA/CCAST. Fundamentado em Joshi *et al.* (2015) e validado pelo orientador da pesquisa, o instrumento priorizou a definição prévia de construções para garantir a validade e a confiabilidade das aferições.

A articulação entre perguntas fechadas (escala *Likert*) e abertas reforça o caráter qualitativo da investigação, permitiu o mapeamento de padrões e especificidades das trajetórias formativas e práticas autorregulatórias no contexto amazônico. O instrumento passou por uma fase de testagem (12 a 22 de março de 2025) via *Google Forms* e *WhatsApp*, sendo posteriormente refinado pelo orientador dessa pesquisa antes da aplicação definitiva, que ocorreu entre 12 de janeiro e 02 de fevereiro de 2026.

A Análise Integrada, pautou-se da técnica do Designer Sequência Explicatório (DSE), processando os dados quantitativos para identificação de padrões, seguidos de análise qualitativa para aprofundar os significados das respostas.

Para o DSE, considerou-se os pressupostos de Creswell (2012; 2013), para quem engloba a associação entre procedimentos de coleta, análise e combinação de mensurações e subjetividade que, mediante seu caráter interdisciplinar, conduzem a utilização dos pontos fortes de cada uma dessas abordagens encaminhando-se recorrentemente para a elaboração de investigações qualitativas.

Realizou-se a análise dos dados mensuráveis do questionário *Likert* identificando possíveis padrões, grupos de respostas e resultados de forma ordinal e percentual. Com base na fase anterior, selecionou-se subamostras de frequências de concordâncias com análises interpretativas subjetivas com a intenção de aprofundar as razões, experiências e o significado que levaram às respostas específicas do *Likert*.

Para a organização dos resultados, foram criadas a posteriori três categorias e oito subcategorias de análises, conforme Quadro 1.

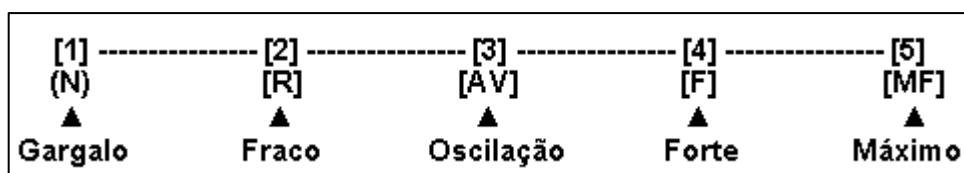
Quadro 1: Organização das categorias e subcategorias de análises

Objetivo Pesquisa	Categorias	Subcategorias
Objetivo 1	Territorialização de ARAI	Território pessoal e acadêmico dos Licenciandos
Objetivo 2	Estratégia de ARA e metodologia de estudo	Estratégia de aprendizagem; Organização dos estudos; Conciliação estudo e cotidiano/trabalho Estratégia de estudo
	Monitoramento e adaptação da aprendizagem	Ajustes de aprendizagem; Como sabe que aprende
Objetivo 3	Avaliação das dificuldades e potencialidades	Identificação das dificuldades

Fonte: a autora (2026).

Para interpretação e integração dos dados ordinais da escala Likert foram tabulados por sumarização percentual, respeitando sua hierarquia estatística. Para a representação visual dos resultados, elaborou-se a "Seta de Movência Autorregulatória" (Figura 4). Este recurso sintetiza a frequência de comportamentos autorregulatórios em um *continuum* de intensidade entre "gargalo" (Nunca) e "consolidação" (Muito Frequentemente).

Figura 4: Seta de Movência Autorregulatória



Fonte: a autora (2026).

Esse indicativo representativo permite revelar um *continuum* de intensidade no uso dessas estratégias. "Nunca" foi interpretado como gargalo autorregulatório; "Raramente", como nível fraco; "Às vezes", como oscilação; "Frequentemente", como nível forte; e "Muito frequentemente", como consolidação máxima. Assim, quando um aspecto é considerado fraco, significa que sua mobilização ocorre com baixa frequência declarada pelos participantes.

A movência, nesta pesquisa, não foi mensurada diretamente pela escala, mas interpretada a partir do posicionamento dos estudantes nesse continuum, evidenciando zonas de fragilidade, estabilidade ou fortalecimento das estratégias autorregulatórias. A seta, portanto, funciona como recurso

visual-analítico que articulou dados quantitativos e interpretação qualitativa do desenvolvimento autorregulatório.

Com base em Camargo (2013), também fizemos uso do grafo de similitude gerado pelo software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para análise de rede, fundamentada na Teoria dos Grafos, permitindo visualizar a estrutura do *corpus* textual ao identificar as coocorrências e a força das conexões entre as palavras-chave.

No contexto desta pesquisa, o grafo representa recurso de análise multivariada que agrupa os termos em comunidades semânticas (*clusters*) por meio de algoritmos de proximidade, revelando os núcleos centrais de sentido e as ramificações periféricas que indicam temas emergentes. Essa visualização facilita a interpretação qualitativa ao demonstrar graficamente como os conceitos se organizam e se hierarquizam no discurso, permitindo que a pesquisadora identifique as movências e os padrões de pensamento que não foram facilmente percebidos apenas em uma leitura linear dos relatórios de estágio (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021).

As análises também seguiram a perspectiva da formação do *Homo creare experimentalis*, conforme defende Rocha (2021), a fim de reconhecer a importância da valorização do sujeito criativo investigativo em práxis investigativas na Amazônia. Destaca-se, que foram utilizados os recursos dos softwares Microsoft Excel®, Word®, PowerPoint®, Paint®, entre outros *softwares*, como apoio para a tabulação dos dados, nos quais se fez uso de ilustrações (quadros, gráficos, tabelas e figuras).

Cabe ressaltar, que também fizemos uso Inteligência Artificial (IA) - ChatGPT (*OpenAI*), Gemini (*Google DeepMind*), *Perplexity AI* -, como ferramenta de suporte, para tarefas de sumarização, algumas organizações de dados, garantindo o rigor, o pensamento crítico da pesquisa com ética e a compreensão de que a IA não pode substituir a produção humana e intelectual original na fazedura de pesquisas.

3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Inspirada no pensamento freireano, pode-se compreender que formar-se docente implica também aprender a regular o próprio aprender, em um exercício contínuo de consciência, autonomia e reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Santa Brígida, 2025).

Nesta seção, apresentam-se fundamentações teóricas sobre autorregulação da aprendizagem (ARA) na formação inicial de professores com deficiência no ECS. Inicia-se abrangendo modelos comportamentais até a Teoria Social Cognitiva, delineando o caráter dinâmico, metacognitivo, motivacional e comportamental. Em seguida, a ARA é articulada a alguns conceitos de movência e territorialidade, destacando como o aprender a aprender se manifesta nos percursos dos estudantes PcD como um processo de travessia, onde a autonomia e formação acadêmica são construídas em estreito diálogo com o território e as condições reais do estágio.

3.1 Modelos e Teorias da ARA

A autorregulação definida como a capacidade de controlar, gerenciar emoções, comportamentos e os próprios pensamentos (Zimmerman, 2022) é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento integral dos alunos, podendo ser uma ferramenta valiosa para os ECS de estudante com deficiência, contribuindo de forma mais significativa no processo formativo de alunos mais responsáveis, autônomos, equilibrados, e capazes de gerenciar suas próprias aprendizagens (Boruchovitch, 2014).

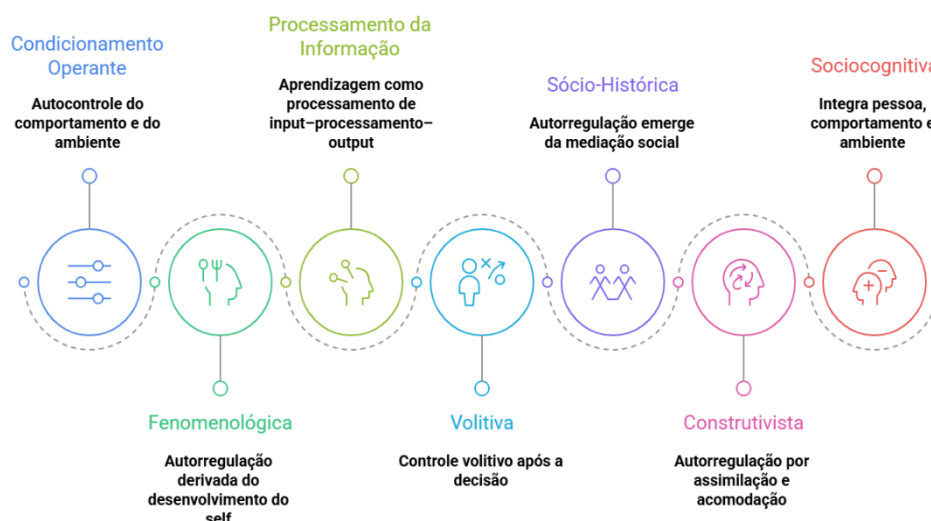
Nesse contexto, modelos e teorias da ARA tem sido amplamente investigado por diferentes abordagens da Psicologia e da Psicologia Educacional, resultando em diversos modelos explicativos. As perspectivas teóricas⁶ foram sistematizadas por alguns autores (Frison, 2013; Menescal, 2018; Simão; Zimmerman; Schunk, 2001) em sete teorias principais: Condicionamento Operante, Fenomenológica, Processamento da Informação,

⁶ Esta pesquisa se fundamenta prioritariamente nas bases da Teoria Social Cognitiva, especialmente no modelo cíclico de Zimmerman (2000; 2002), por oferecer maior consistência explicativa para o objeto investigado. Embora reconheça as contribuições das outras abordagens.

Volitiva, Sócio-Histórica, Construtivista e Sociocognitiva. A seguir, discutem-se essas perspectivas, destacando suas contribuições para a compreensão da autorregulação.

A Figura 5, a seguir ilustra a síntese das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o entendimento da autorregulação da aprendizagem.

Figura 5: Perspectivas teóricas de ARA



Fonte: a autora com base na literatura (2026).

O fenômeno da autorregulação é compreendido por meio de diversos prismas teóricos que variam conforme a ênfase no comportamento, no sujeito ou no meio social. Sob a ótica do Condicionamento Operante, a autorregulação é definida como o autocontrole do comportamento a partir da modificação das contingências ambientais, conferindo centralidade aos processos de automonitoramento e autorreforço (Menescal, 2018). Em contrapartida, a perspectiva Fenomenológica desloca o eixo de análise para o desenvolvimento do *self*, interpretando a autorregulação como o movimento de aproximação e congruência entre o "eu real" e o "eu ideal" (Rogers, 2009).

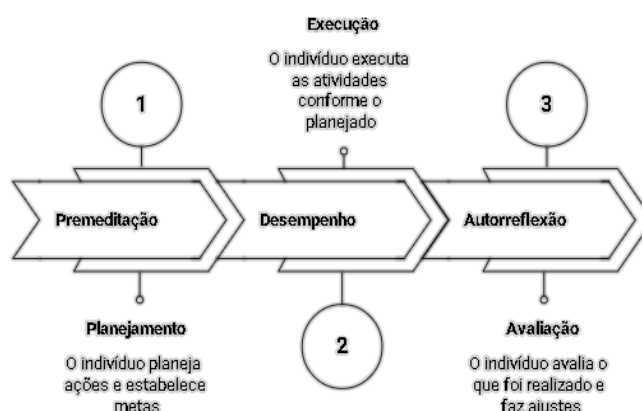
Com o avanço da psicologia cognitiva, a teoria do Processamento da Informação introduziu a dimensão metacognitiva ao debate, destacando que o estudante autorregulado é aquele capaz de exercer o planejamento, o monitoramento e a avaliação constante de sua própria aprendizagem (Winne; Hadwin, 1998). Complementarmente, a teoria Volitiva enfatiza o controle pós-

decisório das intenções, focando na manutenção do esforço para o alcance de metas (Kuhl, 1987).

No campo das interações, a abordagem Sócio-Histórica situa a autorregulação como um processo dialético que emerge inicialmente de uma regulação externa para, gradualmente, ser internalizada pelo sujeito por meio das interações sociais (Vygotsky, 2007). A perspectiva construtivista fundamenta esse mecanismo nos processos de equilibração cognitiva, em que o sujeito coordena as ações de assimilação e acomodação para adaptar-se ativamente aos desafios do conhecimento.

Nessa pesquisa, como já dito, nos pautamos nas bases da Teoria Social Cognitiva, especialmente no modelo cíclico de Zimmerman (2000; 2002). Para o autor, a autorregulação organiza-se em três fases interdependentes (Figura 6)

Figura 6: Fases da Autorregulação



Fonte: Zimmerman (2000; 2002).

Na fase de premeditação, o estudante estabelece metas, ativa crenças de autoeficácia e planeja estratégias; na fase de desempenho, mobiliza monitoramento e controle estratégico; e, na fase de autorreflexão, avalia resultados, atribui significados ao desempenho e redefine metas, reiniciando o ciclo autorregulatório.

Nesse contexto, este estudo fundamenta-se na dimensão metacognitiva da autorregulação da aprendizagem, adotando como eixo central o Modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação) de Rosário (2001), o qual, em

consonância com as proposições cíclicas de Zimmerman (2002), organiza o processo formativo em fases interdependentes e retroalimentadas.

A escolha por este referencial justifica-se pela sua robustez em integrar quatro focos fundamentais (cognição, metacognição, motivação e comportamento), convergência esta que, consolidada a partir da década de 1980, permitiu formulações teóricas mais abrangentes sobre o gerenciamento do desenvolvimento acadêmico (Menescal, 2018). Nesse sentido, o modelo de Rosário dialoga diretamente com a estrutura de Pintrich (1995), sendo expandido por investigações contemporâneas, como as de Panadero (2017; 2022), que incorporam dimensões emocionais, contextuais e de autoeficácia à análise, reforçando que a capacidade de se autorregular é um fenômeno dinâmico e sensível às condições pedagógicas e aos feedbacks do ambiente.

Compreendemos, que essa concepção se adequa ao contexto do ECS, pois a autorregulação como processo dinâmico, integrado e situado, articula dimensões metacognitivas, motivacionais e comportamentais em constante interação com o ambiente. Diferentemente de modelos que reduzem a autorregulação ao controle comportamental ou a traços exclusivamente internos, a perspectiva sociocognitiva permite analisar e dialogar com condições contextuais, aspecto fundamental quando se investigam licenciandos com deficiência atravessados por barreiras institucionais e territoriais.

Assim, ao adotar o modelo de Zimmerman (2000; 2002; 1989), concebe a dimensão clássica, em geral, que os alunos podem ser descritos como autorregulados na medida em que são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

No campo da docência o modelo de Zimmerman (2000; 2002), traz a importância de promover práticas que ajudem o estudante a compreender o porquê e o para quê das atividades, incentivando o planejamento, a observação de si mesmo durante a execução das tarefas e a reflexão crítica posterior. No ECS, onde o licenciando é provocado a tomar decisões pedagógicas concretas, esse ciclo torna-se ainda mais evidente, sobretudo para licenciandos com deficiência que precisam reorganizar estratégias diante de barreiras físicas, comunicacionais, sociais e institucionais.

Inspirado nessas contribuições, Rosário (2001) propõe para a docência, o modelo PLEA reforça que o aluno precisa compreender a intencionalidade das atividades, acompanhar o próprio percurso e avaliar criticamente o que foi ou não alcançado, favorecendo a construção da autonomia e da responsabilidade acadêmica.

A análise comparativa desses modelos mostra que, embora derivem de perspectivas distintas, todos convergem quanto à compreensão da autorregulação como processo ativo, construtivo e situado. Para a docência, isso implica reconhecer que promover a autorregulação não significa apenas ensinar estratégias, mas criar condições para que os estudantes possam exercer a autorregulação em contextos reais de aprendizagem.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se considera a formação inicial de professores com deficiência, inseridos em um território amazônico marcado por desigualdades históricas, precariedades estruturais e constantes movências geográficas, institucionais e subjetivas. Esses elementos exigem ciclos autorregulatórios mais intensos, que se reorganizam diante da necessidade de percorrer grandes distâncias, adaptar-se a ambientes escolares heterogêneos, negociar acessibilidade e sustentar trajetórias formativas por vezes atravessadas por instabilidades (Boruchovitch, 2014).

Desse modo, compreender os modelos teóricos de autorregulação e suas implicações pedagógicas oferece subsídios essenciais para pensar práticas docentes mais sensíveis, equitativas e contextualizadas. Tais modelos permitem reconfigurar o papel do professor como mediador, orientador e agente de promoção da autonomia discente, articulando teoria e prática em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

No contexto amazônico, essa articulação torna-se ainda mais necessária, pois favorece a construção de percursos formativos que valorizam a agência dos estudantes, reconhecem suas experiências singulares e os apoiam na construção de estratégias autorregulatórias que lhes permitam habitar, com autonomia e criticidade, os múltiplos territórios da formação docente.

Em diálogo com a noção de movência, conforme formulada por Zumthor (2005), a autorregulação manifesta-se como fluxo, trânsito e transformação,

configurando-se como prática que se reinventa continuamente à medida que os estudantes atravessam diferentes territórios como a universidade, a escola, a comunidade, os trajetos urbanos e ribeirinhos, o lar e os espaços de convivência.

Essas travessias se inscrevem em um território marcado pela antropização, cuja história de intervenção humana redefine acessos, distâncias, ritmos e possibilidades de permanência, afetando diretamente as estratégias autorregulatórias necessárias à continuidade das trajetórias formativas. Assim, no âmbito amazônico, a autorregulação emerge como um ato de movência territorializada, no qual o licenciandos com deficiência negociam fronteiras, ressignificam estratégias e mobilizam recursos internos e externos para sustentar sua presença e atuação no estágio supervisionado.

Portanto, formar-se docente na Amazônia implica autorregular-se em diálogo com um território vivo, instável e plural, atravessado por processos históricos de transformação, exigindo do estudante PcD não apenas habilidades cognitivas e metacognitivas, mas também competências de movências, adaptação e reorganização de contínuas dimensões que constituem, sustentam e reconfiguram suas práticas de aprender e ensinar.

3.1.1 Pressupostos de Movência da ARA

Partindo do pressuposto que a movência, como conceito, é um termo relativamente novo e abrangente, que engloba a ideia de movimento, ação e transformações contínuas (Zumthor, 2005). A ideia de movência encontra suporte em diversas disciplinas e oferece uma visão holística e dinâmica da realidade. Ao enfatizar a continuidade, a transformação e a complexidade, a movência nos convida a pensar além dos estados estáticos e a reconhecer a natureza processual do mundo (Morin, 2005; Deleuze, 1992).

Diante disso, a ARA pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Zimmerman, 2013). O estudante autorregulado tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem uma movência de aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico.

Dessa forma, a ARA está centrada no aluno, que deve autogerir seu processo de aprendizagem, refletindo sobre a construção do seu próprio conhecimento. “A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico” (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 71).

O processo de autorregulação da aprendizagem (ARA) de licenciandos com deficiência constitui-se como um desafio não porque haja uma limitação intrínseca à capacidade autorregulatória desses sujeitos, mas porque as condições sociais, institucionais e pedagógicas que estruturam o ensino superior nem sempre oferecem suporte adequado para o desenvolvimento pleno dessa competência.

Panadero (2022) e Usher e Schunk (2023) indicam que licenciandos com deficiência apresentam potencial autorregulatório equivalente aos demais, porém enfrentam barreiras adicionais físicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares que impactam diretamente as fases de planejamento, monitoramento e autorreflexão da aprendizagem.

Nesse sentido, o desafio não reside na deficiência em si, mas na forma como o ambiente acadêmico organiza suas práticas e expectativas. A literatura demonstra que a autorregulação é fortemente influenciada por crenças de autoeficácia, qualidade do *feedback* docente, acessibilidade dos materiais e possibilidades reais de participação (Hadwin; Järvelä; Miller, 2018; Zimmerman, 2002). Quando essas condições não são garantidas, o estudante precisa mobilizar esforço adicional para compensar lacunas estruturais, o que torna o processo autorregulatório mais complexo e energeticamente exigente.

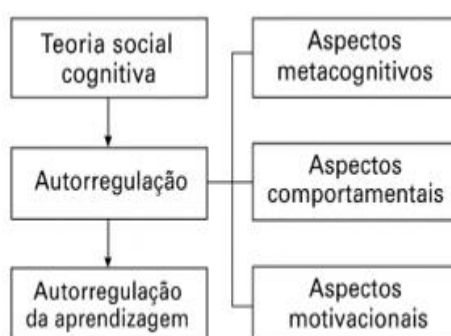
Entretanto, o processo de autorregulação de licenciandos com deficiência em ECS é pouco investigado pela escassez de suporte teórico ou até mesmo pelo descrédito de alguns docentes acerca das potencialidades desses discentes.

A ARA é um processo fundamental no contexto educacional, especialmente para estudantes PcD, não somente no momento do ECS, mas em todo processo de formação nas licenciaturas. Nessa direção, é evidente que o recorte que nos propusemos analisar, que é o período do estágio na formação inicial, nos fornece apenas uma amostra do percurso educacional desses acadêmicos.

Zimmerman (2000, 2002) argumenta que o desenvolvimento da autorregulação acontece de forma progressiva ao longo de um contínuo, começando com uma maior dependência do suporte social que é gradualmente reduzido, abarcando quatro estágios distintos: observação, emulação, autocontrole e autorregulação. Além desta característica de desenvolvimento gradual, conforme evidenciado pela teoria social cognitiva, a autorregulação não é um processo isolado. Ela envolve a movência interativa com condições ambientais facilitadoras e está intimamente ligada ao julgamento pessoal de capacidade, à utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e ao autorreforço.

Essa articulação reúne, em uma estrutura integrada (Figura 7), os fundamentos teóricos da autorregulação, seus desdobramentos em dimensões metacognitivas, comportamentais e motivacionais, e os movimentos internos e externos que configuram a aprendizagem como prática situada, fluida e em constante transformação.

Figura 7: Abordagem teórica da autorregulação ligada à aprendizagem



Fonte: Silva (2019).

A ARA é compreendida como uma capacidade construída por meio da agência humana, em que o sujeito atua de forma ativa em um processo de determinação recíproca com o ambiente (Bandura, 1986; 1997). Nesse marco, a ARA funciona como um elo entre os fundamentos teóricos e a prática educacional, revelando-se um processo cíclico e multidimensional onde cognição, motivação, comportamento e contexto se entrelaçam continuamente (Simão; Frison, 2013).

Essa articulação é essencial para compreender como licenciandos com deficiência, desenvolvem estratégias autorregulatórias ao longo de sua formação inicial, integrando dimensões metacognitivas e experiências de autoeficácia (Boruchovitch; Ganda, 2018; Costa; Assis; Teixeira, 2022).

Para Zimmerman (2000; 2011), esse processo como um ciclo, é composto por fases interdependentes: planejar, monitorar e avaliar; que se sustentam nos mecanismos pessoais do estudante, mas também nas condições ambientais. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se analisa a aprendizagem de estudantes PcD, para os quais barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas afetam diretamente suas possibilidades de planejar, monitorar e refletir sobre sua aprendizagem. A partir desse núcleo central, pode-se se expandir para três dimensões fundamentais da ARA: aspectos metacognitivos, comportamentais e motivacionais.

Em termos metacognitivos, trata-se do conjunto de processos que permitem ao estudante planejar estratégias, monitorar seu desempenho e avaliar seus resultados, conforme mostram estudos de Cho; Kim (2020), Panadero (2022) e Zheng (2022), que destacam a natureza dinâmica, afetiva e situada desses processos, evidenciando que o monitoramento metacognitivo é influenciado por fatores emocionais, crenças de eficácia e interações sociais, reforçando que a autorregulação não opera apenas como um mecanismo interno, mas emerge na relação entre tarefa, contexto e agência do estudante.

Na dimensão comportamental, ressalta-se as ações observáveis relacionadas ao manejo do ambiente, organização do tempo, persistência e seleção de estratégias adequadas às demandas da tarefa. As evidências do estudo mostram que os licenciandos com deficiência recorreram a ajustes no ambiente, equalizadores tecnológicos e rotinas estruturadas para concluir atividades do estágio, o que confirma a pesquisa de Tortella e Cunha (2020) sobre a importância das práticas guiadas, do planejamento explícito e da intervenção pedagógica na construção de estratégias autorregulatórias eficazes.

No campo motivacional, considerado por Zimmerman e Moylan (2009) como motor da autorregulação, emergem crenças de autoeficácia, metas, valores e expectativas de resultado. Destaca-se esse aspecto como um pilar,

indicando que a manutenção da autorregulação depende de fatores emocionais e motivacionais.

Assim, se reforça que a ARA é resultado da convergência entre elas. A centralidade da Teoria Social Cognitiva demonstra que a aprendizagem autorregulada é construída socialmente, mediada pelo outro e pelo contexto, sendo mais efetiva quando o estudante vivencia práticas de modelagem, instrução explícita e oportunidades de reflexão elementos presentes tanto na literatura quanto nos dados empíricos desta pesquisa.

O aprofundamento da autorregulação e seus conceitos é direcionado ao contexto da aprendizagem, permitindo que o aluno atue de forma ativa em seu próprio processo de aprendizado, utilizando processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais (Bandura, 1991).

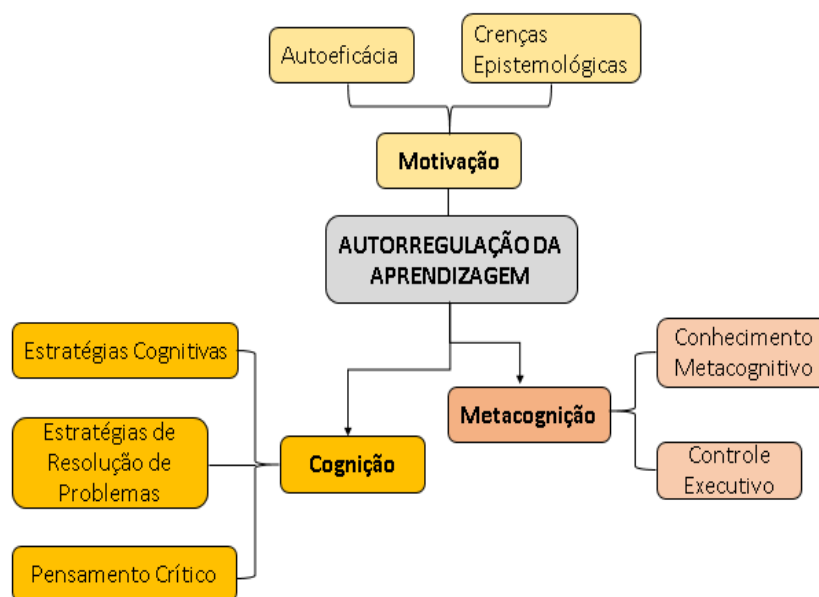
Visualizar como esses elementos teóricos dialogam é fundamental para compreender como licenciandos com deficiência, transitam entre diferentes níveis de apoio, agência e participação ativa no próprio processo formativo. À luz dessas compreensões, torna-se possível aproximar os pressupostos da movência, entendida como um processo dinâmico, contínuo e situado, dos princípios que estruturam a autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.

Assim como a movência pressupõe deslocamentos, reconfigurações e adaptações constantes do sujeito diante das condições do meio, também a autorregulação se desenvolve em ciclos progressivos e não lineares, marcados por oscilações entre dependência e autonomia, revisões estratégicas e reconstrução de sentidos.

3.1.2 Elementos integrantes da ARA

Nesta subseção, exploraremos a estrutura interna da ARA, detalhando os elementos interdependentes que, segundo a literatura, formam a base desse processo. O modelo proposto por Schraw, Crippen Hartley (2006) descrevem os três principais elementos da ARA e seus componentes: cognição, metacognição e a motivação (Figura 8).

Figura 8: Componentes da ARA



Fonte: Schaw, Crippen e Harttley (2006).

Nos componentes da ARA, a cognição refere-se às habilidades necessárias para processar a informação (codificar, memorizar, substituir e recuperar a informação), incluindo três tipos de habilidades de aprendizagem: estratégias cognitivas (estratégias simples), estratégias de resolução de problemas e o pensamento crítico.

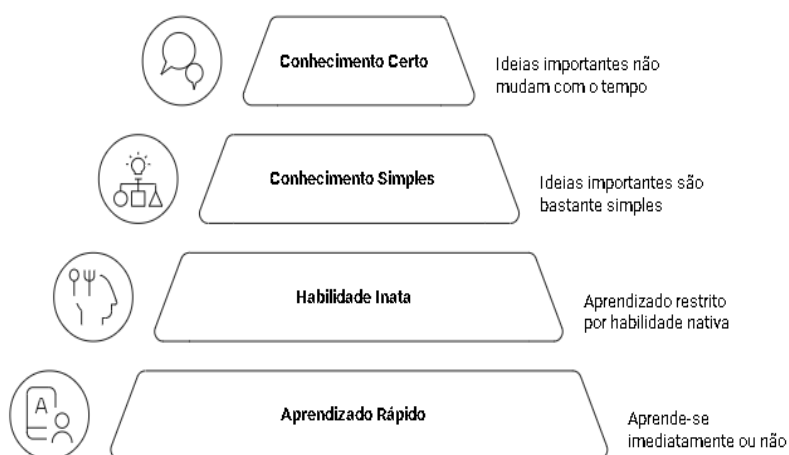
As estratégias cognitivas são o conjunto de recursos e táticas utilizados para melhorar o aprendizado, como por exemplo, grifar palavras na leitura de textos, construir gráficos e tabelas. As estratégias de resolução de problema são mais complexas e sua instrução pode ajudar os alunos a desenvolverem níveis mais profundos de compreensão e em geral concentra-se no desenvolvimento de uma estratégia de resolução de problemas ou uma prática situada usando essa estratégia, como as atividades de Prever-Observar-Explicar (POE). O pensamento crítico envolve as habilidades de identificação, análise e reflexão da informação e a tomada de decisão.

A motivação é um elemento essencial para o processo de aprendizagem, pois o sucesso acadêmico só pode ser atingido se o estudante estiver motivado a realizar as atividades de aprendizagem (Boruchovitch; Ganda, 2019). Essa construção possui dois subcomponentes: Autoeficácia e as Crenças Epistemológicas.

A autoeficácia corresponde ao grau de confiança e do domínio do indivíduo para a realização de um empreendimento, sendo importante por afetar a dedicação e persistência dos estudantes em tarefas desafiadoras. Dessa maneira, os estudantes com alto nível de autoeficácia são mais propensos a estar cognitivamente e metacognitivamente envolvidos na realização da tarefa, do que estudantes com baixo nível de autoeficácia (Pintrich, 1999; Schraw; Crippen; Hartley, 2006). Já as crenças epistemológicas dizem respeito às crenças sobre a natureza do conhecimento.

Schraw, Crippen e Hartley (2006) propuseram uma taxonomia de crenças (Figura 9) e defendem que, por isso, cada tipo influencia tanto as estratégias de resolução de problemas quanto o desenvolvimento do pensamento crítico. Para os autores:

Figura 9: Taxonomia de crenças no pensamento crítico



Fonte: Schraw, Crippen e Hartley (2006) (Tradução nossa).

Conforme Schraw, Crippen e Hartley (2006), no topo da taxonomia, as crenças sobre a natureza do conhecimento dividem-se entre a ideia de que este é imutável (Conhecimento Certo) ou isolado em fatos elementares (Conhecimento Simples), enquanto a base da pirâmide foca no processo de aprender, contrapondo a visão de que a inteligência é um dom biológico fixo (Habilidade Inata) ao equívoco de que a compreensão deve ser instantânea (Aprendizado Rápido).

Para o desenvolvimento das estratégias de ARA e da criticidade, é fundamental que o licenciando supere essas concepções simplistas, reconhecendo o conhecimento como uma construção complexa, gradual e dependente do esforço deliberado e da mobilização de estratégias metacognitivas.

Outro componente da autorregulação é a metacognição, que consiste na habilidade de planejamento, monitoramento e avaliação dos próprios processos cognitivos, sendo considerada um elemento chave para o processo de aprender a aprender. Estudos de Schraw, Crippen e Hartley (2006), indicam que sujeitos que possuem competências metacognitivas bem desenvolvidas são eficientes na realização de suas tarefas, realizando planejamento, monitoramento, aplicações e mudanças conscientes, e a avaliação do processo de execução da tarefa.

A metacognição, conforme Ganda (2003), também exerce influência nas áreas da comunicação, compreensão oral e escrita e na resolução de problemas. Vale destacar, que a metacognição apresenta uma definição complexa, pois apresenta diferentes compreensões de acordo com a abordagem teórica assumida. Sua primeira definição, cunhada por Flavell (1971), foi denominada como o pensamento sobre o próprio pensamento, ou cognição da cognição.

Ao longo do tempo essa definição foi ampliada principalmente pelo avanço dos trabalhos de Flavell (1976), que incluiu, explicitamente, a autorregulação. A partir desta reformulação, a metacognição passa a ter dois componentes, o conhecimento do conhecimento (conhecimento metacognitivo) e o controle executivo e autorregulador das ações.

O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento que os indivíduos possuem sobre seus recursos cognitivos que à relação entre eles. O controle refere-se à regulação dos processos cognitivos, a habilidade dos sujeitos planejar estrategicamente suas ações em função das metas e objetivos estabelecidos bem como fazer ajustes necessários para ser eficaz em seus objetivos. Rosa (2011) propôs que pela ação de interação do conhecimento metacognitivo das experiências cognitivas, das metas (ou tarefas), e ações (estratégias) acontece o monitoramento cognitivo.

Flavell (1979), quanto ao modelo de monitoramento cognitivo acredita que

O monitoramento de empreendimentos intelectuais ocorre pela interação entre quatro fenômenos: o conhecimento metacognitivo (saberes armazenados sobre variáveis da pessoa, tarefa e estratégia) e as experiências metacognitivas (afetos ou sensações conscientes durante a atividade), que diferem de outros processos apenas em conteúdo e função. Somam-se a estes as metas, que definem os objetivos cognitivos, e as ações, que compreendem os comportamentos e estratégias mobilizados para alcançá-los. (Flavell, 1979, p.906-907, tradução nossa).

O domínio de habilidades metacognitivas é essencial em todos os níveis de conhecimento, da Educação Infantil à superior, principalmente nos cursos universitários voltados para a formação de futuros professores. Infere-se, que para os licenciandos com deficiência serem bem-sucedidos em ECS e nos outros domínios científicos eles precisam desenvolver a capacidade de autoavaliação e gerir seu próprio processo de aprendizagem e pensamentos à medida que recebem novas informações de fontes variadas. O domínio desses processos metacognitivos é considerado essencial para a aprendizagem e estão correlacionados com um melhor desempenho acadêmico e melhores habilidades de resolução de problemas.

Outro ponto a se destacar são as dificuldades que mesmo professores em exercício têm na compreensão do conceito aprender a aprender. Boruchovitch (2014) enfatiza a importância da instrução metacognitiva nos cursos de formação de professores acreditando que o fomento a capacidade de autorregulação nos futuros docentes pode ter um duplo benefício, o desenvolvimento sadio tanto do futuro professor, quanto do seu futuro estudante, no qual ambos poderão ter a capacidade de autorregulação da aprendizagem fortalecidas.

3.2 ARA na formação inicial de Licenciandos com Deficiência

A ARA constitui um processo essencial na formação docente, especialmente no contexto dos ECS. Entendida como a capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar seus próprios processos de aprendizagem, essa competência implica uma postura ativa, reflexiva e estratégica frente aos desafios formativos.

Como destacam Silva *et al* (2024, p. 3), trata-se de um “processo ativo e construtivo, no qual o estudante estabelece metas para sua aprendizagem e então monitora, regula e controla sua cognição, motivação e comportamento, guiados por seus objetivos e pelo contexto em que está inserido”.

Essa concepção converge com a noção de aprender a aprender, ao reconhecer que a formação não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas que permitem ao sujeito reorganizar suas estratégias diante de diferentes situações de aprendizagem. O processo de aprender a aprender é impulsionado, portanto, pela intencionalidade pedagógica e pela mediação docente que favorece a construção de sentidos sobre o que se aprende e como se aprende.

Mota e Rosa (2018, p. 10) afirmam que é necessário “implementar estratégias metacognitivas em todas as aulas. O importante é que o aluno esteja constantemente refletindo sobre o seu próprio conhecimento”. Essa orientação se torna ainda mais significativa no ECS, etapa formativa que desafia o licenciando a articular teoria e prática, posicionar-se pedagogicamente e tomar decisões com base na realidade educacional vivida. Para estudantes PcD, no entanto, esses processos são marcados por atravessamentos adicionais que exigem maior esforço de autorregulação, mobilização de recursos internos e enfrentamento de barreiras estruturais.

A pedagogia construtivista, conforme elaborada por alguns autores (Ferreiro; Teberosky, 1999; Piaget, 2011; Vygotsky, 2008) oferece um aporte teórico importante para compreender a aprendizagem como construção ativa do sujeito, em interação com o meio, com os outros e com os instrumentos culturais. A mediação simbólica e as interações sociais são fundamentais no desenvolvimento da consciência e da autonomia, o que reforça a centralidade do contexto e das condições institucionais no processo formativo.

Essa perspectiva rompe com visões medicalizantes da deficiência, ao considerar que o desenvolvimento é potencializado na relação social e pode ser comprometido não apenas por limitações orgânicas, mas também pelas barreiras impostas pela sociedade. A contribuição de Vygotsky (2022) com o conceito de “segunda deficiência” é fundamental. Para o autor, a deficiência não se reduz à dimensão biológica, pois os efeitos mais nocivos ao

desenvolvimento do sujeito são produzidos pelas condições sociais que o marginalizam, silenciam ou excluem.

No caso dos estudantes PcD nos cursos de licenciatura, especialmente na Amazônia Paraense, essas barreiras se manifestam na escassez de recursos de acessibilidade, na ausência de políticas institucionais de apoio, na desinformação pedagógica e na invisibilização de suas trajetórias. A permanência desses estudantes na universidade, portanto, não pode ser compreendida apenas como resultado de sua condição individual, mas como processo coletivo e histórico, marcado por desigualdades e por movências.

Nesse contexto, concordamos com Oliveira, De Melo e Da Silva (2020) que os espaços baseados em materialidade inclusiva configuram mais um instrumento contra hegemônico de luta, para a construção de territórios favoráveis à consecução de igualdade de condições e oportunidades para acessibilidade do conhecimento historicamente produzido às PcD, porém com o alerta de que é necessário compreender que, as dificuldades em relação à contradição inclusão e exclusão extrapola a questão da deficiência, pois se relaciona diretamente com o projeto societário existente.

Destaca-se, que a concepção de movência emerge, neste contexto, como uma categoria potente para a análise das experiências formativas, especialmente no campo da formação docente. De acordo com Zumthor (1993), a movência expressa a fluidez da experiência humana, a instabilidade constitutiva do ser, os deslocamentos simbólicos, físicos e existenciais que compõem a vida em constante transformação.

Aplicado aos processos de aprendizagem, a movência permite compreender que os percursos formativos não são lineares ou cumulativos, mas marcados por instabilidades, rupturas e reinvenções. Ewald (2008) concebe que movência é como uma chave interpretativa que designa a dinâmica contínua de saberes, práticas e identidades em contextos de transição.

Essa interpretação é especialmente útil para compreender os deslocamentos pedagógicos e identitários vivenciados por estudantes com deficiência durante o ECS, permitindo visualizar suas experiências como narrativas em movimento. Como destaca (Zumthor, 2008) o que se está aqui ressaltado é a dimensão dinâmica do mundo que nomeia movência, a qual se

manifesta nas práticas de ensino e aprendizagem que se reconfiguram constantemente, redimensionando saberes, memórias e experiências.

A relação entre memória, narrativa e formação mostra que narrativas facilitam a troca de experiências e redefinem tradições, revelando a formação como um processo contínuo de reinvenção (Benjamim, 2008). O ensino superior na Amazônia é marcado por desigualdades e desafios institucionais, exigindo que estudantes adaptem suas trajetórias às limitações regionais.

Como destaca Figueiredo (2020), a expansão e interiorização das universidades na Amazônia produzem experiências formativas singulares, nas quais o acesso ao Ensino superior não elimina as tensões territoriais, sociais e institucionais, exigindo dos estudantes movimentos contínuos de deslocamento, reinvenção e negociação de pertencimento no espaço universitário.

Esses sujeitos constroem, em trânsito, novas formas de ser, estar e aprender na universidade. Compreender a ARA nesse cenário exige, portanto, uma abordagem interdisciplinar que articule os campos da psicologia histórico-cultural e da socioantropologia da educação, reconhecendo a complexidade dos processos formativos e a singularidade das experiências de quem aprende nas margens territoriais, epistêmicas e humanas da formação superior (Panadero, 2022; Ewald, 2008).

A ARA no contexto da formação inicial de professores, especialmente entre estudantes com deficiência, evidencia que o processo não se reduz à mera aplicação de estratégias cognitivas isoladas, mas emerge como fenômeno dinâmico, situado e relacional.

Hadwin, Järvelä e Miller (2018) ampliam a compreensão da autorregulação ao introduzir a ideia de que o estudante não regula apenas o próprio processo, mas também engaja em formas de correção e regulação socialmente compartilhada, aspectos centrais no estágio supervisionado, no qual os estudantes se apoiam mutuamente e dialogam com supervisores, pares e professores.

Essas compreensões dialogam com o conceito de movência, que enfatiza deslocamentos, reorganizações identitárias e adaptações contínuas do sujeito diante das exigências sociais e ambientais. Assim, a movência pode ser compreendida como condição que molda e reconfigura permanentemente

os ciclos autorregulatórios, especialmente quando o estudante enfrenta barreiras institucionais ou situações formativas complexas.

Estudos mais recentes reforçam a importância das emoções e da autoeficácia como motores do processo autorregulatório. A exemplo, Usher e Schunk (2023) evidenciam que crenças de autoeficácia influenciam não apenas a persistência e a motivação, mas também a seleção e a manutenção de estratégias autorregulatórias, efeito observado de forma significativa entre licenciandos com deficiência que, ao se perceberem capazes, mobilizam estratégias mais sofisticadas de análise, controle e execução. Da mesma forma, Zheng (2022) e Cho, Kim (2020) demonstram que o monitoramento emocional ligado à ansiedade, sobrecarga e percepção de apoio determina a qualidade da autorregulação, especialmente em ambientes desafiadores como o ECS.

Do ponto de vista comportamental, estudos contemporâneos destacam a importância do manejo do tempo, organização de rotinas e uso de tecnologias. A exemplo, Bransen *et al.* (2020) descrevem que estudantes que combinam autorregulação digital com rotinas de planejamento apresentam maior autonomia e desempenho acadêmico.

Autores brasileiros como Lopes e Silva (2025) também reforçam essa tendência, destacando que professores universitários reconhecem que licenciandos com deficiência mobilizam aprendizagens construídas durante a trajetória formativa para ajustar suas práticas acadêmicas em buscar autonomia, ainda que de forma desigual. Isso reforça o papel do ambiente, da mediação docente e dos processos formativos como elementos estruturantes da autorregulação.

Tortella e Cunha (2025) acrescentam que intervenções pedagógicas estruturadas tais como rotinas de planejamento, modelação docente e *feedback* formativo têm impacto significativo na ampliação da autorregulação, sobretudo quando o estudante vivencia o processo como prática social e reflexiva, corroborando em que a autorregulação é fortemente atravessada por processos de movência. O estudante se desloca, adapta-se, reorganiza-se, reelabora estratégias e reconstrói sentidos diante das exigências do estágio e da vida universitária.

Assim, ao integrar intersecções aos estudos mais recentes, compreende-se que a ARA é um processo multidimensional, afetivo-cognitivo, socialmente ancorado e permanentemente em movimento, alinhado às noções de travessia, fluidez e adaptação presentes na movência. Essa compreensão reforça a importância de ambientes inclusivos, mediação qualificada e práticas pedagógicas que fomentem autonomia, pertencimento e agência crítica entre licenciandos com deficiência.

3.2.1 Metacognição autorregulada na prática pedagógica

As estratégias metacognitivas constituem um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, pois permitem ao estudante planejar, monitorar e avaliar seu próprio desempenho de maneira consciente e intencional. Dinsmore (2017) concebe que a metacognição é compreendida como o conjunto de processos que possibilitam ao sujeito monitorar sua compreensão, controlar o curso da ação e ajustar estratégias conforme as demandas da tarefa.

No contexto brasileiro, Boruchovitch e Santos (2021) reforçam que a promoção da metacognição é essencial para ampliar a autonomia discente, permitindo que o estudante identifique suas necessidades, avalie suas escolhas estratégicas e desenvolva capacidade autorreflexiva ao longo do processo formativo.

Na prática pedagógica, o uso de estratégias metacognitivas autorreguladas, representa uma intervenção potente e necessária para promover a autonomia intelectual e favorecer maneiras mais intencionais de aprender. Estratégias como modelação cognitiva, autoquestionamento, estabelecimento de metas, organização do tempo, antecipação de dificuldades, uso de pistas metacognitivas e reflexão guiada constituem práticas alinhadas aos principais modelos teóricos da autorregulação, especialmente aos modelos de Pintrich (1995), Zimmerman (2002) e Rosário (2001), que concebem a metacognição como elemento estruturante dos ciclos autorregulatórios.

Essas práticas contribuem para que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, seleção e avaliação de estratégias, ampliando seu

repertório de ação e independência diante de desafios acadêmicos, que no contexto do ECS, assume papel ainda mais decisivo. Esse é o território em que o licenciando é convocado a tomar decisões pedagógicas, adaptar estratégias, interpretar situações reais de ensino e construir posicionamento profissional, repertório essencial da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002). Para estudantes com deficiência, tais processos ainda são atravessados por fatores emocionais, ambientais no ambiente que exigem maior esforço autorregulatório.

A interface entre estratégias metacognitivas, modelos teóricos de autorregulação e prática pedagógica evidenciam que a promoção da autonomia discente não é fruto de processos espontâneos, mas de mediações intencionais que articulam reflexão, acompanhamento formativo e condições institucionais (Hadwin; Järvelä; Miller, 2018).

Esses autores, reforçam que a autorregulação não se restringe ao indivíduo, mas envolve formas de correção e regulação socialmente compartilhada, elementos fundamentais no estágio supervisionado, onde estudantes apoiam-se mutuamente, negociam significados e reorganizam suas estratégias em diálogo com supervisores, colegas e professores.

Assim, compreender e promover estratégias metacognitivas significa reconhecer que o processo de aprender especialmente para estudantes PcD é situado, dinâmico e profundamente atravessado pelas condições do território amazônico, exigindo práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e contextualizadas.

3.2.2 Trabalhos Correlatos sobre ARA

A produção acadêmica selecionada, entre 2025 e 2018 revela uma tendência de consolidação da ARA como uma construção multidimensional, migrando de revisões teóricas e bibliográficas fundamentadas na Teoria Social Cognitiva (Ganda; Boruchovitch, 2018; Elias; Vosgerau, 2024) para aplicações metodológicas mais diversificadas, como revisões de escopo e sistemáticas que integram avaliação formativa e suporte tecnológico (Fernandes; Irala, 2024; Silva; Alliprandini, 2024).

Destacamos que as contribuições científicas para esta pesquisa convergem para a ideia de que a autonomia discente não é inata, mas desenvolvida através de intervenções intencionais, que vão desde o uso de materiais didáticos nas séries iniciais (Tortella; Cunha, 2025) até o emprego de diários de aprendizagem com suporte de inteligência artificial no Ensino superior, evidenciando que o *feedback* contínuo e o papel mediador do professor são os principais catalisadores para transformar o estudante em um agente ativo do seu próprio conhecimento. O Quadro 2 descreve esses resultados.

Quadro 2: Estudos sobre ARA no contexto educacional (2018-2025)

Autor/Ano	Título do artigo	Objetivo do estudo	Classificação Pesquisa	Principais Resultados	Contribuição
Tortella e Cunha (2025)	Autorregulação da aprendizagem: pesquisas com intervenção nas séries iniciais do ensino fundamental	Mapear pesquisas de intervenção para promover autorregulação nas séries iniciais	Pesquisa bibliográfica	Materiais didáticos favorecem estratégias autorregulatórias	Mostra que autorregulação pode ser desenvolvida desde a educação básica
Elias e Vosgerau (2024)	Autorregulação para a aprendizagem no contexto da educação brasileira: uma revisão integrativa	Identificar como pesquisadores brasileiros abordam o conceito de autorregulação da aprendizagem	Revisão integrativa	Predomínio da Teoria Social Cognitiva e referência a Zimmerman	Evidencia a autorregulação como processo de autonomia, motivação e estratégias cognitivas
Fernandes e Irala (2024)	A relação entre os modelos avaliativos atuais e a autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão de escopo	Analisar relação entre modelos avaliativos e autorregulação	Revisão de escopo	Avaliação e feedback influenciam autorregulação	Aponta lacunas na integração avaliação-autorregulação
Silva e Alliprandini (2024)	Sistemas de diários de aprendizagem para apoiar a autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura	Analisar sistemas de diários de aprendizagem no ensino superior	Revisão sistemática	Feedback e prompts em tempo real apoiam processos autorregulatórios	Aponta potencial de sistemas digitais e IA
Alves, Faria e Pereira (2023)	Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior	Discutir relação entre avaliação formativa e autorregulação	Revisão narrativa	Feedback e autoavaliação favorecem autorregulação	Importância das práticas avaliativas formativas
Ganda e Boruchovitch (2019)	Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica	Analisar produção científica sobre intervenções em autorregulação no ensino superior	Revisão de literatura	Programas de intervenção fortalecem a capacidade de aprender a aprender	Reforça a relevância do ensino de estratégias de aprendizagem no ensino superior
Simão e Frison (Ano)	Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos	Apresentar abordagens teóricas da autorregulação da aprendizagem	Estudo Teórico	Autorregulação envolve planejamento, monitoramento e avaliação	Fundamentação conceitual do construto de autorregulação
Ganda e Boruchovitch (2018)	A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos	Apresentar conceitos e modelos teóricos de autorregulação	Revisão teórica	Modelos destacam estudante como agente ativo da aprendizagem	Base teórica para estudos sobre autorregulação
Basso e Abrahão (2018)	Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem	Identificar atividades de ensino que desenvolvem autorregulação	Estudo qualitativo	Atividades interdisciplinares favorecem estratégias autorregulatórias	Destaca papel mediador do professor

Fonte: a autora (2026).

Os estudos analisados evidenciam que a autorregulação da aprendizagem tem sido compreendida na literatura educacional como um processo pelo qual os estudantes planejam, monitoram e avaliam suas próprias estratégias de aprendizagem, assumindo papel ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, Elias e Vosgerau (2024) demonstram que a produção científica brasileira sobre o tema tem sido fortemente influenciada pela Teoria Social Cognitiva, especialmente pelos modelos propostos por Zimmerman (2011), que enfatizam a interação entre fatores cognitivos, motivacionais e comportamentais no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva também é reforçada pelos estudos de Ganda e Boruchovitch (2018; 2019), que destacam que a autorregulação envolve a mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem ao estudante aprender de forma autônoma. De acordo com os autores, intervenções pedagógicas voltadas ao ensino de estratégias autorregulatórias têm demonstrado resultados positivos no Ensino superior, pois fortalecem a capacidade dos estudantes de organizar seus processos de aprendizagem e enfrentar desafios acadêmicos.

Entretanto, embora esses estudos avancem na compreensão dos processos autorregulatórios, grande parte da literatura ainda aborda a autorregulação de forma relativamente descontextualizada das condições sociais e institucionais que atravessam a experiência educacional dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente excluídos do Ensino superior.

Nesse ponto, a presente dissertação dialoga criticamente com essa literatura ao analisar a autorregulação da aprendizagem a partir das experiências de licenciandos com deficiência no contexto do estágio supervisionado, evidenciando que os processos autorregulatórios não se constituem apenas como estratégias cognitivas individuais, mas também como respostas às condições concretas de participação acadêmica.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa aproximam-se das reflexões de Alves, Faria e Pereira (2023) e Fernandes e Irala (2024), que apontam que práticas pedagógicas baseadas em *feedback* e avaliação formativa podem favorecer o desenvolvimento da autorregulação no Ensino superior. No entanto, os dados analisados nesta dissertação indicam que, para

licenciandos com deficiência, a autorregulação muitas vezes se constitui também como uma estratégia de adaptação às barreiras institucionais e pedagógicas presentes na universidade, o que amplia o escopo interpretativo do construto.

É nesse ponto que a noção de movência, proposta por Zumthor (2014), oferece uma importante chave interpretativa para compreender as experiências formativas desses estudantes. Para o autor, a movência refere-se ao caráter dinâmico e mutável das práticas culturais e das experiências humanas, destacando que os sujeitos se deslocam constantemente entre diferentes contextos, ajustando suas ações e estratégias de acordo com as condições do ambiente.

Ao transpor essa perspectiva para o campo da formação docente, é possível compreender que os licenciandos com deficiência desenvolvem trajetórias formativas marcadas por movimentos contínuos de adaptação, negociação e reinvenção das práticas de aprendizagem.

Assim, enquanto a literatura clássica sobre autorregulação enfatiza os processos internos de gestão da aprendizagem, a análise realizada nesta dissertação sugere que, no contexto da inclusão no Ensino superior, a autorregulação pode ser compreendida também como um processo situado, que emerge das interações entre os estudantes e os contextos institucionais nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, a autorregulação manifesta-se como uma forma de movência, na medida em que os estudantes mobilizam diferentes estratégias para lidar com as demandas do estágio supervisionado, reorganizando suas práticas de estudo, suas formas de participação e suas relações com o conhecimento.

Essa interpretação também dialoga com as reflexões de Basso e Abrahão (2018), que destacam o papel mediador das práticas pedagógicas no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Entretanto, enquanto esses autores enfatizam principalmente o papel do professor e das atividades didáticas, os resultados desta pesquisa indicam que os licenciandos com deficiência frequentemente assumem protagonismo na construção de suas estratégias de aprendizagem, especialmente quando precisam lidar com limitações institucionais ou ausência de suporte pedagógico adequado.

De forma geral, os trabalhos correlatos analisados contribuem para ampliar o campo de estudos sobre autorregulação da aprendizagem ao evidenciar que, no contexto da formação inicial de professores com deficiência, os processos autorregulatórios estão profundamente articulados às experiências de inclusão no Ensino superior. Mais do que um conjunto de estratégias cognitivas individuais, a autorregulação revela-se como um processo relacional e contextualizado, que se desenvolve a partir das interações entre os estudantes, os espaços formativos e as condições institucionais que configuram o ambiente universitário.

4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (Pimenta; Lima, 2004, p. 61).

Esta seção apresenta os fundamentos conceituais e contextuais que orientam a análise dos ECS, principalmente dos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos Cursos de Pedagogia (PPC, 2010; 2023) e Matemática (PPC, 2019; 2023) da UFPA/CCAST, destacando sua distribuição curricular e suas finalidades formativas; movências de inclusão e territorialidades do NAccess da UFPA/CCAST e territórios formativos de licenciandos com deficiência.

4.1 UFPA/CCAST e ECS

O Campus Universitário de Castanhal (CCAST) é uma unidade regional da Universidade Federal do Pará (UFPA), instalada na mesorregião Metropolitana de Belém. A seguir, apresenta-se o campus (Figura 10), contextualizando o espaço físico onde se desenvolvem as atividades acadêmicas.

Figura 10: UFPA/CCAST



Fonte: Google imagem (2025).

A instituição foi criada dia 14 de abril de 1978, na Cidade de Castanhal, Estado do Pará. A cerimônia de instalação se deu no Ginásio de Esportes “Loyola Passarinho”, onde se realizou a sessão solene de assinatura do

convênio para a implantação da UFPA, através do Núcleo de Educação e do Serviço de Extensão (UFPA, s.d.).

Ao longo de suas décadas de funcionamento, o campus expandiu sua atuação e atualmente atende significativa demanda acadêmica. De acordo com dados institucionais recentes (UFPA, Anuário Estatístico, 2025), o CCAST registra 1.711 estudantes matriculados em cursos de graduação, configurando-se como um dos maiores campi do interior da UFPA em número de discentes.

Sua estrutura acadêmica conta, ainda, com nove cursos de graduação, majoritariamente licenciaturas, que dialogam diretamente com as demandas da educação básica no município e nos territórios adjacentes.

Esse cenário institucional tem implicações diretas para a organização e realização dos ECS, componente fundamental da formação inicial docente das licenciaturas. Em Castanhal, os estágios são realizados em escolas da rede pública municipal, estadual e em algumas instituições conveniadas, abrangendo zonas urbanas, periurbanas e, em muitos casos, áreas com dificuldades de acesso e infraestrutura.

Tal realidade exige do CCAST forte articulação interinstitucional e sensibilidade territorial, especialmente no caso de licenciandos com deficiência, cujas trajetórias formativas são atravessadas por desafios adicionais relacionados à mobilidade, acessibilidade, recursos pedagógicos e suporte institucional.

As perspectivas futuras para o CCAST, indicam a necessidade de fortalecimento da infraestrutura física e tecnológica, ampliação de políticas de apoio e acessibilidade para licenciandos com deficiência, consolidação de parcerias com as redes escolares e implementação de estratégias formativas que integrem tecnologias educacionais, metodologias ativas e acompanhamento pedagógico contínuo. Ademais, iniciativas voltadas ao monitoramento das trajetórias dos estagiários, à avaliação da qualidade das práticas supervisionadas e à produção de dados sobre permanência e conclusão poderão ampliar significativamente o impacto do campus na formação docente regional.

A estrutura organizacional da UFPA/CCAST centraliza sua governança na Coordenação Geral, sob a orientação do Conselho Universitário

(CONSUN), e divide as responsabilidades em duas grandes esferas funcionais. De um lado, a Coordenadoria Acadêmica congrega as funções finalísticas da universidade Ensino, Pesquisa e Extensão junto as faculdades do Campus e Programas de Pós-Graduação (PDI, 2022-2025).

De outro lado, a Coordenadoria de Infraestrutura, apoiada pela Secretaria Executiva, é responsável por toda a gestão de meios, englobando as divisões de Planejamento, Gestão de Pessoas, Finanças, Tecnologia e Serviços. Essa divisão reflete um modelo administrativo que busca equilibrar o suporte institucional e logístico com o desenvolvimento das atividades acadêmicas, essenciais para a missão do Campus no contexto regional.

Atualmente com seis faculdades (Medicina veterinária, Computação, Educação Física, Letras Português-Espanhol, Matemática e Pedagogia), que possuem ECS, estruturados para proporcionar aos estudantes uma formação prática que complementa os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos cursos. A estrutura desses estágios varia de acordo com o curso específico, mas há elementos comuns que se aplicam à maioria dos cursos, em especial, os de licenciatura. Necessariamente, o estágio deve acontecer sob a supervisão de um professor.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2025), descreve ações estratégicas para o desenvolvimento do campus e melhorias de infraestrutura para atendimento das demandas dos discentes. Compõe meta neste plano, a criação de uma “central de estágio⁷” consta como necessidade para os estudantes. Este documento, faz um panorama do quantitativo do corpo docente disponível e destaca que as principais dificuldades continuam sendo o baixo quantitativo de professores, bem como a disponibilidade de docentes para áreas específicas de conhecimento, principalmente voltadas para a área de inclusão.

O ECS, no âmbito do Curso de Pedagogia, atualmente fundamenta-se na O presente estudo fundamenta-se na Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁷ Embora a criação de uma central de estágios esteja prevista como ação estratégica no Plano de Desenvolvimento Institucional do Campus, o documento não detalha sua forma de implementação nem os procedimentos operacionais que orientariam seu funcionamento.

a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; na Resolução nº 4.262/CONSEPE/2012, de 22 de março de 2012, que trata do estágio curricular como componente obrigatório para a integralização da formação acadêmica; e na Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

A Faculdade de Pedagogia do CCAST compreende o ECS como componente curricular obrigatório, constituindo-se como estratégia de aproximação do estudante com o local e as atribuições de sua profissão (PPC, 2012). Trata-se de um componente que tem por finalidade estreitar a relação entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional da/o futura/o professora/or, de modo a oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente a/o acadêmico possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula, nos espaços escolares, e nos espaços não escolares, onde se desenvolvam processos educativos (Brasil, 2024; 2006).

O Estágio Supervisionado visa, também, à aplicação prática do conhecimento, isto é, permite mobilizar os conhecimentos teóricos e aplicá-los no exercício profissional; o desenvolvimento de competências pedagógicas, incluindo a capacidade de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto escolar; problematizar e refletir criticamente sobre a prática docente, detectando dificuldades, contradições, equívocos, estratégias inovadoras, eficientes e eficazes; promover a integração entre teoria e prática (PPC, 2012).

No Curso de Pedagogia do CCAST, o ECS compreende 405 horas do total do curso, composto pelos seguintes componentes: Estágio de Observação da Educação Escolar 60h; Estágio de Docência na Educação Infantil 75h; Estágio de Docência no Ensino Fundamental: anos iniciais 75h; Estágio de Docência nas modalidades do Ensino Fundamental: anos iniciais - 75h; Estágio em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar 60h; e Estágio em Pedagogia não Escolar 60h (PPC, 2012).

O ECS terá uma coordenação própria, responsável por reunir com os professores supervisores do estágio, no âmbito do curso, e com os supervisores locais, e de realizar a articulação com as instituições onde o componente curricular será desenvolvido. Os estágios devem planejados e supervisionados por dois professores experientes e com inserção na Escola Básica e com os espaços não escolares onde se façam necessários processos educativos/formativos que demandem profissionais da pedagogia (Regimento UFPA, 2017).

A integração com a Rede Pública de Ensino e com os espaços não escolares onde os estudantes realizarão os estágios é um aspecto central do ECS no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA/CCAST. Essa integração deve se dar por meio do diálogo com os representantes dessas instituições, culminando em parcerias formalizadas por convênios, que garantam que os estagiários possam atuar em ambientes educacionais possíveis de aprendizagem e crescimento profissional.

Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), quando realizados em escolas públicas, favorecem a articulação entre formação acadêmica e prática docente, ao inserirem o licenciando em contextos reais da Educação Básica. Nessa perspectiva, a escola configura-se como espaço formativo central (Nóvoa, 1992), possibilitando a construção de saberes docentes na e pela prática (Tardif, 2002) e reforçando o compromisso com a educação pública enquanto prática social transformadora (Freire, 1996). No contexto amazônico, marcado por desafios estruturais, essa inserção contribui para o fortalecimento de parcerias e para a ampliação de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Segundo a Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012, uma vez planejado e articulado o estágio, os estudantes serão enviados aos locais onde o referido componente curricular irá ocorrer. Os estagiários levarão os seguintes documentos: 1) ofício de encaminhamento da Faculdade, 2) plano de estágio, 3) termo de compromisso, 4) ficha de registro das atividades a ser assinada pelos responsáveis locais do estágio; 5) modelo de relatório, 6) modelo de plano de aula ou de plano de ação formativa a ser desenvolvido durante o estágio. Todas as informações acerca do estágio são dadas aos

discentes pelos professores supervisores, antes que eles sejam enviados aos locais de estágio.

Durante o desenvolvimento do ECS, o estagiário é acompanhado pelos professores supervisores do curso, em locais e momentos específicos para esse fim, estabelecido dentro da carga horária e cronograma do estágio, tanto pelo supervisor, no âmbito do curso, quanto pelo supervisor local e pelo docente responsável pela turma ou por outro profissional responsável pela ação educativa/formativa em desenvolvimento.

O estagiário será avaliado, considerando diferentes critérios, incluindo a capacidade de planejamento, a eficácia no desenvolvimento das aulas ou da ação educativa desenvolvida, a habilidade de lidar com situações imprevistas, a interação com os alunos e a capacidade de autoavaliação. Além disso, os estagiários devem elaborar relatórios de suas atividades, de caráter descritivo-analítico, nos quais reflitam sobre suas experiências, discutam os desafios enfrentados e proponham soluções para melhorar a prática docente.

Destaca-se que o ECS é regulamentado, no âmbito da Faculdade, por meio da Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012 complementar à resolução de aprovação do PPC Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012. Ainda, que de acordo com o Art. 78 da Resolução nº 3.633 de 18 de fevereiro de 2008, o estágio para fins de registro será considerado obrigatório ou não obrigatório, prescindindo o segundo de acompanhamento docente. O estágio não obrigatório desde que seja na área de atuação do pedagogo poderá ser admitido como atividade curricular.

Cabe destacar, que em análise dos PPCs dos demais cursos de licenciaturas da UFPA/CCAST, se descreve explicitamente menções à educação inclusiva no âmbito dos ECS. No curso de Letras–Espanhol, por exemplo, identifica-se referência direta ao trabalho com licenciandos com deficiência no contexto do estágio, apontando para a necessidade de articulação entre a formação docente e as práticas de AEE.

Conforme descrito no documento:

Estágio supervisionado com foco na educação inclusiva de forma a possibilitar a identificação, discussão e busca de soluções de problemas detectados na prática, juntamente com os professores do Atendimento Educacional Especializado-(AEE) (UFPA, 2012, p. 40).

No curso de Educação Física, por sua vez, verifica-se a presença de um componente curricular específico destinado ao desenvolvimento de práticas de estágio voltadas à educação inclusiva, o que denota uma abordagem mais estruturada para a formação docente no campo da diversidade e dos direitos humanos. Segundo seu PPC:

Atividades orientadas e supervisionadas sobre a pesquisa e a práxis docente/trabalho pedagógico em instituições e/ou espaços, incluindo a escola, de atendimento de pessoas e/ou grupos com deficiência, tendo como princípio a valorização e a diversidade como direito humano (UFPA, 2023, p. 25).

Estas inclusões demonstram que, entre os cursos analisados, Letras–Espanhol e Educação Física são aqueles que incorporam de forma mais explícita a temática da inclusão no âmbito do ECS na UFPA/CCAST, ainda que timidamente: o primeiro enfatiza a articulação com o AEE, enquanto o segundo dedica um componente específico para a atuação docente em contextos inclusivos. Assim, observa-se níveis variados de institucionalização da inclusão nos processos formativos, reforçando a necessidade de maior integração entre diretrizes curriculares, práticas pedagógicas e políticas de acessibilidade no âmbito dos ECS.

Esse cenário confirma tendências observadas em estudos como de Dias (2020, p. 8), ao afirmar que “identificam-se nas licenciaturas brasileiras disciplinas relacionadas à educação inclusiva, porém seu peso e efetividade no currículo ainda são reduzidos”, evidenciando que a presença formal da inclusão nos documentos institucionais não garante, por si só, sua efetivação pedagógica.

A diretriz do PPC de Letras–Espanhol (UFPA, 2012, p. 40), ao propor um “Estágio Supervisionado com foco na educação inclusiva juntamente com os professores do AEE”, revela uma preocupação do curso relevante, porém, analisada à luz dos conceitos de movência e territorialidade, exige uma reflexão mais acurada sobre a formação docente no contexto amazônico.

Para licenciandos com deficiência, essa realidade demanda complexidades, pois o estágio passa a demandar não só estratégias de autorregulação, mas também mobilização de recursos adaptativos, navegação

de barreiras e reconstrução de sentidos de aprendizagem em contextos múltiplos.

Nessas condições, inferimos que o ECS no CCAST deve ser compreendido como prática territorializada e em constante movência, de modo que promova a inclusão efetiva. Tal compreensão exige que o ECS promova a inclusão de forma efetiva, sustentada por mediações pedagógicas intencionais, que articulem planejamento formal, políticas de acessibilidade, suporte institucional e o reconhecimento das trajetórias reais dos estudantes, bem como o deslocamento estratégico entre universidade, escola e comunidade.

Estudos realizados no contexto amazônico (Corrêa; Conde; Cardoso, 2024; Hadwin; Järvelä; Miller, 2018), evidenciam que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada a essas condições institucionais e ao acompanhamento formativo contínuo no estágio, o que reforça a necessidade de práticas supervisionadas contextualizadas e reflexivas.

4.2 ECS nos cursos de Pedagogia e Matemática

Na UFPA/CCAST dos 5 (cinco) cursos de licenciatura, destacamos aqui apenas as licenciaturas dos participantes PcD desta pesquisa. Para essa pesquisa, destaca-se os cursos de Pedagogia e Matemática, que permitiram obter uma visão geral do ECS. No momento da coleta de dados, esses cursos de licenciatura, estavam em vigência as versões de PPC (2010; 2018) para os participantes de pesquisa (Quadro 3), apresentando respectivamente duração de 4,5 anos, com carga horária de 3.330h (Três mil trezentos e trinta horas); e, 3.215h (Três mil duzentos e quinze horas) com duração de 4 (quatro) anos.

Quanto aos atos normativos, o Curso de Pedagogia está alinhado ao Decreto de reconhecimento do curso: nº 35.456 de 04/05/1954; Resolução do PPC anterior: 2669/99; Resolução CNE/CP nº 1 de 15/5/2006. Enquanto o Curso de Matemática à Resolução nº 5.044 de 17/05/2018. As cargas horárias totais descritas anteriormente, configuram a matriz curricular do curso a partir de seus eixos (Tabela 1):

Tabela 1: Organização curricular em Pedagogia e Matemática UFPA/CCAST

Organização Curricular Pedagogia		PPC (h)
Núcleo de Estudos Básico – NEB		960
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE		2.100
Núcleo de Estudos Integradores – NEI		270
TOTAL		3.330
Organização Curricular Matemática		PPC (h)
Eixo de Conteúdos Matemáticos		1.410
Eixo de Conteúdos Pedagógicos		765
Eixo de Formação Prática, Estágio e Atividade Complementar		840
TOTAL		3.015h

Fonte: PPC, Pedagogia (2010); Matemática (2018) UFPA/CCAST.

O PPC de Pedagogia, em que os licenciandos PcD estão em processo de ECS segue a estrutura de 2010, que está estruturado em três núcleos centrais, sendo os dois primeiros obrigatórios. O Núcleo de Estudos Básicos - NEB tem como objetivo a construção de formação teórica sólida, abrangendo o estudo de princípios, concepções e teorias de diversas áreas do conhecimento em Pedagogia, quanto questões epistemológicas no fenômeno educativo e a formação do perfil e fundamentos do trabalho em pesquisa científica, incluindo componentes curriculares como filosofia, história, sociologia, psicologia, didática, legislação, e fundamentos epistemológicos e metodológicos (UFPA, 2024).

O segundo Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE tem foco nos conhecimentos específicos das áreas de atuação do pedagogo, considerando a teoria com a prática por meio de estágios em ambientes escolares e não-escolares. Aborda as diversas demandas do trabalho pedagógico, a ação docente e a pesquisa em educação, articuladas aos campos de saberes pedagógico, organização e gestão da educação. Organizado em quatro dimensões: Formação de professores (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e EJA), Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico e Formação em Pesquisa Educacional. Incluem em seus componentes os estágios supervisionados, Fundamentos Teórico-Metodológico (FTM) das áreas de ensino, planejamento, avaliação, gestão educacional e metodologia de pesquisa (UFPA, 2024).

O Núcleo de Estudos Integrados (NEI), eletivo e optativo, objetiva promover o enriquecimento curricular, atendendo as necessidades e interesses individuais dos licenciandos, com maior dinamismo ao curso em sintonia com temas emergentes. É a fase que materializa a flexibilização do

percurso acadêmico com autonomia integrada ao ensino, pesquisa e extensão. Possui 3 (três) dimensões: Tópicos Eletivos de Aprofundamento (TEA), Atividades Independentes de Aprofundamento e Integração (AIPI) e Tópicos Optativos de Integração Curricular (TOIC), permitindo a integração do curso com atividades diversas como disciplinas eletivas, monitorias, participação em projetos, estágios profissionais, cursos e eventos científicos (UFPA, 2024).

Os ECS I a IV do Curso de Matemática, estão no Núcleo denominado Eixo de Formação Prática, Estágio e Atividade Complementar com um total de 405h e conforme Art. 5º da Resolução nº 5.044 de 17/05/2018 é obrigatório e visa complementar a formação acadêmica do aluno, a partir do 5º (quinto) semestre, com exceção para o turno noturno que inicia no 6º (sexto) semestre.

Ambos os Cursos em seus ECS, miram na prática profissional com intenção de estabelecer a ligação entre o currículo acadêmico e o campo de exercício profissional, oferecendo ao licenciando oportunidade de associar continuamente a teoria e a prática. O estágio é dividido em núcleos, áreas de dimensão e atividades curriculares com suas respectivas cargas horárias (Quadro 3).

Quadro 3: ECS Pedagogia e Matemática UFPA/CCAST

ECS – PEDAGOGIA				
NÚCLEO	ÁREA/ DIMENSÃO	Período Letivo	ATIVIDADES CURRICULARES	C.H
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo	Formação de Professores: Educação Infantil	4º	Estágio de Introdução ao Campo Educacional	60
		7º	Estágio de Docência na Educação Infantil	60
	Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA)	8º	Estágio de Docência no Ensino Fundamental: Séries Iniciais	60
		8º	Estágio de Docência na EJA	60
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Não-Escolares	9º	Estágio na Gestão, Orientação e Coordenação Pedagógica Escolar	60
		9º	Estágio em Pedagogia Não Escolar	60
TOTAL				300
ECS – MATEMÁTICA				
NÚCLEO	ÁREA/ DIMENSÃO	Período Letivo	ATIVIDADES CURRICULARES	C.H
Eixo Formação Prática, Estágio e Atividade Complementar	Estágio Supervisionado	5º	Estágio I	75
		6º	Estágio II	105
		7º	Estágio III	120
		8º	Estágio IV	105
TOTAL				405

Fonte: PPC Pedagogia (2010); PPC Matemática (2018).

Os ECS de Pedagogia e Matemática, no contexto da territorialidade amazônica (como é o caso da UFPA/CCAST), transcende a aplicação legal. Na Pedagogia, a diversidade de territórios de estágio em tese instrumentaliza o futuro pedagogo para trabalhar com diversas formas de especificidades regionais. A movência pelas áreas/dimensões de formação é fundamental para compreensão do estagiário para suas atividades curriculares de aperfeiçoamento de diversidade de estudos. Com 300h de estágio no 4º, 7º, 8º e 9º período letivo deve se configurar em um espaço de reflexão e intervenção sobre a formação prática.

Considerando a autorregulação da aprendizagem na formação inicial, os estagiários precisam compreender o processo de se tornarem aprendentes autônomos e reflexivos, o que conversa com a necessária formação de um profissional capacitado para a construção de territórios de saberes.

Conforme Frison, Ávila, Simão (2018),

Os estagiários demonstraram ter conhecimento da importância do planejamento das aulas para a eficácia da aprendizagem de seus alunos, o que desenvolve significativamente a autonomia dos estagiários. Esse procedimento faculta a reflexão metacognitiva do estagiário face ao seu desempenho, permitindo a tomada de consciência acerca dos processos de resolução de tarefas e dos percursos de aprendizagem (Frison; Ávila; Simão, 2018, p. 361).

Nesse contexto, a ARA se define como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 8).

Com relação ao curso de Matemática, de forma mais intrínseca à transposição didática do saber disciplinar. A progressão das 405h de estágio (I a IV) direciona os licenciandos para o desenvolvimento de estratégias que permitam o conhecimento matemático acessível. A territorialidade nos estágios impõe o desafio de conectar a Matemática com o dia a dia e práticas locais, desmistificando a disciplina e promovendo a inclusão cognitiva.

Entende-se que em sua movência vertical de estágio precisa melhor garantir que o futuro professor saiba não só o conhecimento do conteúdo, mas o conhecimento pedagógico do conteúdo de forma contextualizada. Não

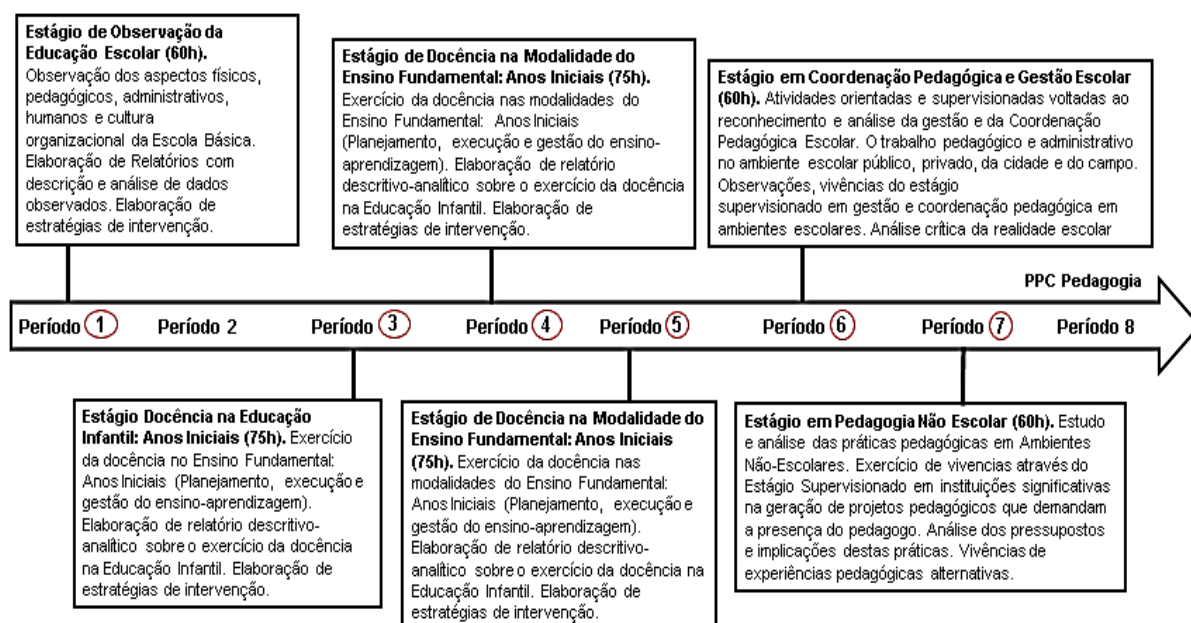
obstante, deveria assegurar maior carga horária não apenas à repetição de modelos, mas à criação de um profissional capaz de construir um território de aprendizagens significativas. Vale ressaltar, que atualmente os Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Matemática, reformularam seus PPC no ano de 2023, com melhorias consideráveis em se tratando de ECS.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Matemática da Universidade Federal do Pará (2010; 2018), a organização atual dos ECS nos cursos de licenciatura de Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST apresentam lacunas (até mesmo ausência), em relação à formação inclusiva de licenciandos com deficiência, pois não aborda explicitamente estratégias e apoio para garantir acessibilidade física, atitudinal e curricular.

Além disso, percebe-se a falta de flexibilidade nos períodos letivos iniciais do curso, de maior carga horária, da ausência de capacitação dos professores supervisores para lidar com as necessidades específicas desses estudantes representa barreiras significativas. O Núcleo de acessibilidade é responsável por repassarem as informações para as faculdades encaminharem aos docentes que atuarão com os estudantes PcD's em cada semestre.

A nova estrutura de ECS dos PPCs de Pedagogia (Figura 11) da UFPA/CCAST estabelece em nosso entendimento um modelo diverso e progressivo, alinhado as recentes DCN (Brasil, 2024).

Figura 11: ECS das Licenciatura Pedagogia no



Fonte: PPC Pedagogia (2023)

A nova organização do estágio curricular no PPC de Pedagogia apresentado reflete a tendência contemporânea da formação omnilateral e reflexiva, superando a dicotomia teoria-prática ao distribuir as experiências de campo de forma progressiva e diversificada ao longo de quase todo o curso.

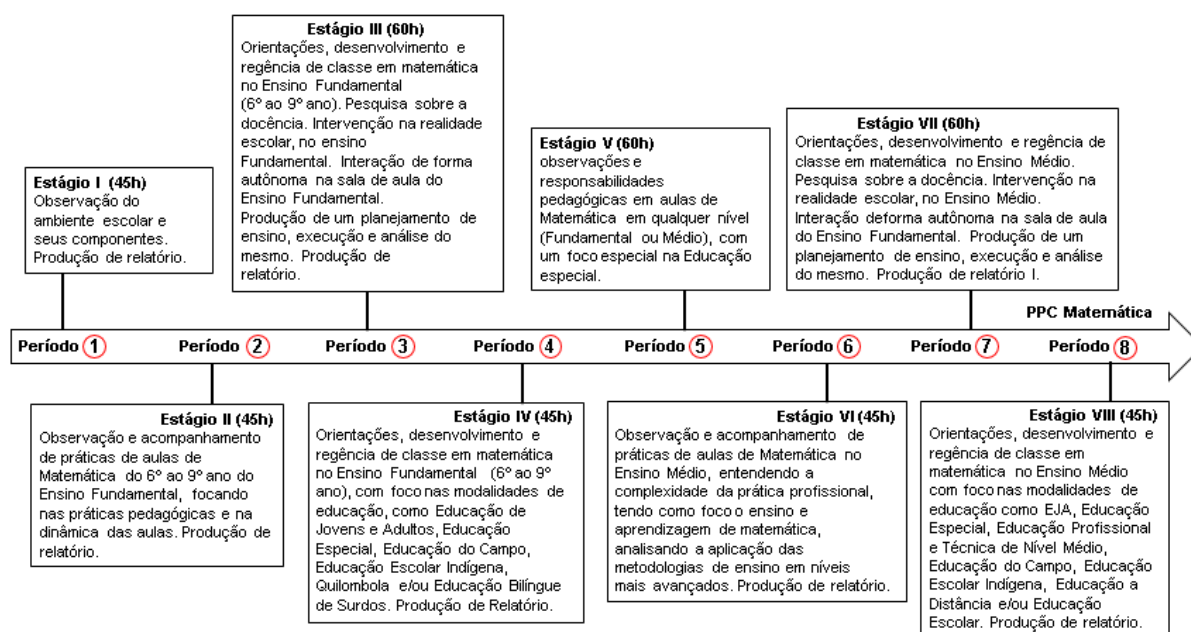
Conforme discutem Pimenta e Lima (2018) e Nóvoa (2022), o estágio não é mais visto como o "fechamento" do curso, mas como um eixo articulador que utiliza a pesquisa e a reflexão crítica como ferramentas de investigação da realidade escolar. A estrutura demonstra uma transição escalar de complexidade, iniciando pela observação macroestrutural no 1º período, passando pela docência direta (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e culminando na gestão e em espaços não escolares (6º e 7º períodos); o que corrobora com a visão de que a identidade do pedagogo deve ser multifacetada e amparada na práxis, onde o licenciando assume o papel de intelectual crítico capaz de intervir em diferentes contextos socioculturais e institucionais.

Infere-se que continua promovendo em sua estrutura uma movência vertical de formação, que percorre desde a observação (1º período) à intervenção e gestão em áreas distintas, garantindo em certa medida que o licenciando adentre ativamente no ambiente escolar ao longo do estágio mais bem distribuído em todo o curso, inclusive no início dos Cursos.

Nessa direção, Moreia e Candau (2021, p. 47), a coerência curricular se efetiva quando há articulação entre as dimensões vertical e horizontal do currículo: a verticalidade assegura progressão formativa, com complexificação gradual das experiências do estudante, enquanto a horizontalidade integra saberes, promovendo conexões entre disciplinas, práticas pedagógicas e contextos socioculturais. Currículos que não integram essas duas dimensões tendem a fragmentar a formação e dificultar a construção de sentidos pelos licenciandos.

Nessa direção, o PPC do Curso de Matemática (Figura 12), apresenta também, uma forte tendência de integração progressiva entre teoria e prática, alinhada às DCN para a formação de professores.

Figura 12: ECS das Licenciatura Matemática no PPC



Fonte: PPC Matemática (2024).

O PPC de Matemática, demonstra uma transição científica do "saber" para o "saber-fazer", caracterizada por uma complexidade crescente. Inicia-se com a observação diagnóstica do ambiente escolar (Estágios I e II), evolui para a intervenção direta e regência no Ensino Fundamental (Estágios III e IV), e culmina na atuação no Ensino Médio e em modalidades diversificadas (EJA, Educação Indígena, Educação Especial), o que evidencia um compromisso com a educação inclusiva e a pluralidade metodológica.

Portanto, os PPCs (2010; 2018), já foram atualizados no ano de 2024⁸, com significativas mudanças, mas ainda assim, não se percebe normativamente o apoio significativo à Licenciandos PcD no ECS. Os PPC de Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, na nova versão basicamente foram mais bem distribuídos nos períodos letivos e consequentemente com alterações na carga horária referente ao ementário.

⁸ Curso de Licenciatura em Pedagogia, dialoga com a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e com a Resolução CNE/CP nº 4/2024. O Curso de Licenciatura em Matemática está em conformidade com o Art. 5º da Resolução nº 29 de maio de 2024, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a educação básica.

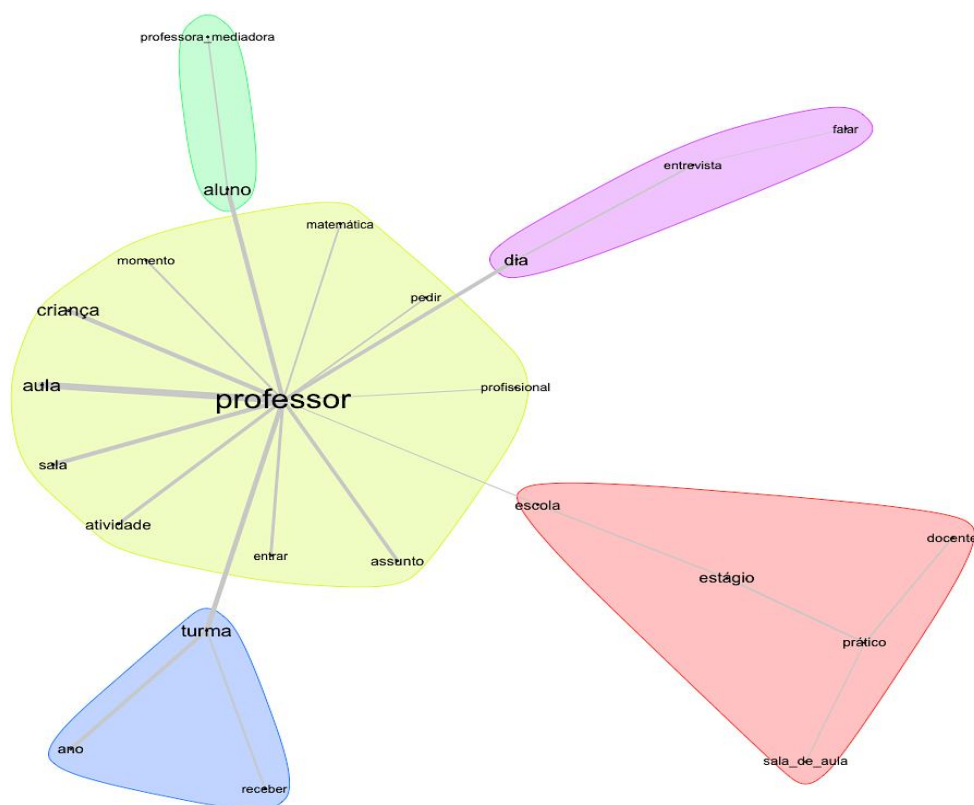
Observa-se que uma maior eficácia no campo de ECS, ainda depende da capacidade de concretizar uma movência horizontal, ou seja, abordar o contexto territorial amazônico. No Curso de Pedagogia, com 6 (seis) estágios exceto no 2º e 8º períodos, destaca-se os ambientes não escolares e de coordenação/gestão contempla a ampla área de atuação do profissional na região.

A reestruturação curricular da Licenciatura em Matemática na UFPA/CCAST propõe o estágio como um eixo articulador que transcende o formalismo técnico ao integrar as dimensões de verticalidade (progressão da observação à regência) e horizontalidade (diálogo interdisciplinar), visando uma transposição didática contextualizada em territórios de Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Entretanto, a eficácia científica dessa proposta depende da superação da mera "repetição de modelos" pedagógicos urbanocêntricos, exigindo que a instituição firme parcerias orgânicas com as comunidades locais para que o saber-fazer tradicional dos professores da rede pública converta o estágio em uma práxis reflexiva, autenticamente engajada com as complexidades socioculturais da Amazônia paraense.

4.2.1 Síntese da experiência de ECS dos licenciandos

Com base no grafo de similitude do corpus, com configuração (Figura 19) dos relatórios de estágio apresentados, a análise a seguir sintetiza a experiência do ECS pelos licenciandos com deficiência.

Figura 13: Grafo de similitude do corpus, com configuração



Fonte: a autora com base no Iramuteq (2026).

O grafo de similitude atua como um mapa mental da vivência docente. A estrutura radial, onde o termo "professor" ocupa o centro absoluto da rede amarela, não é por acaso: no ECS, a figura do professor (tanto o regente quanto o estagiário em formação) é o eixo que sustenta todas as outras relações pedagógicas, espaciais e burocráticas.

Para o licenciando com deficiência, a autorregulação parece ser a ferramenta que permite que ele saia da periferia do sistema, onde muitas vezes é colocado como alguém que precisa de ajuda, para o centro da regência. A figura do professor, é conectada diretamente aos elementos estruturantes da escola: a aula, a sala e a atividade.

Esta configuração demonstra que o estágio funciona como uma imersão territorial da educação, onde a observação da rotina e da regência serve como o primeiro nível de apropriação do saber docente. A centralidade do nó "professor" no diagrama espelha a realidade dos relatórios, nos quais todas as ações pedagógicas e interações com a turma orbitam em torno da mediação direta entre quem ensina e quem aprende.

O segundo eixo, representado pela ramificação que conecta a professora mediadora ao autismo, evidencia a especificidade da Educação Inclusiva nos relatórios. A análise textual demonstra que o estágio permitiu uma visão crítica sobre os desafios da acessibilidade e da valorização profissional no AEE.

De forma geral, o ECS consolidou-se como um processo de metacognição, no qual a articulação entre a coleta de dados e a vivência prática culminou no amadurecimento da identidade docente. Conforme os relatórios descrevem, a prática no chão da escola não apenas confirma a escolha da carreira por amor, mas fundamenta o conhecimento necessário para uma atuação docente eficaz, ética e humanizada.

5 INCLUSÃO E ACESSO DE PcD NO ENSINO SUPERIOR

No ensino superior, embora o acesso de licenciandos com deficiência venha crescendo, a representatividade total ainda é baixa (menos de 1% das matrículas totais). No contexto das licenciaturas, esse público (Glat, 2022).

Com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) e projeções para 2025/26 o Quadro 4, apresenta o panorama atual.

Quadro 4: Estudantes com Deficiência no Ensino Superior no Brasil

Categoria	Valor aproximado (2024/25)	Observação
Total de matrículas PcD	~95.000 alunos	Crescimento de 91% entre 2019 e 2023
Representatividade total	0,9% do corpo discente	Ainda distante da paridade demográfica (7,3% da população)
Peso das licenciaturas	~17,7% das matrículas PcD	As licenciaturas como um dos destinos desse público
Modalidade predominante	EAD (64,2%) nas licenciaturas	O EAD atrai PcD por questões de mobilidade física
Ingressantes via Sisu/Cotas	+ 124% de aumento (2025)	Impacto direto da atualização da Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 14.723/2023.
Taxa de conclusão	~ 13,6% dos matriculados	Indica uma alta taxa de evasão por falta de acessibilidade (Araújo; Silva, 2025)

Fonte: INEP/MEC (2024).

Nas licenciaturas, a predominância da modalidade EAD (64,2%) sugere que a flexibilidade tecnológica supre falhas de mobilidade urbana, enquanto o aumento expressivo de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista (17%) exige que PPC, como o de Matemática, transcendam a transposição didática tradicional em favor de metodologias baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁹.

Assim, a consolidação desse acesso depende da transformação do ambiente acadêmico em um espaço de acessibilidade atitudinal, onde a inclusão deixe de ser um cumprimento de cotas para se tornar uma práxis educativa que garanta a diplomação e a formação de professores aptos a replicar essa equidade na educação básica.

⁹ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes público da Educação Especial ou não, ampliando o conceito de acessibilidade a espaços, objetos e ferramentas para apresentar um desenho didático que norteia o professor para a organização do ensino numa perspectiva inclusiva que perpassa pela flexibilidade do currículo e acesso à aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2002; Cast, 2018).

5.1 Dispositivos legais da Educação Inclusiva

O Quadro 5, descreve algumas das principais legislações e normas que norteiam a inclusão de licenciandos com deficiência nesse nível de ensino, organizadas a partir de seus respectivos enfoques e contribuições.

Quadro 5: Legislação e normas sobre inclusão na educação superior (1988-2017)

Ano	Dispositivo Legal	Síntese do Conteúdo	Relevância para a Educação Superior
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Estabelece a educação como direito fundamental e dever do Estado	Fundamenta juridicamente o direito à educação inclusiva
1996	Lei nº 9.394/1996 – LDB	Integra a educação especial ao sistema regular de ensino	Define a educação especial como modalidade transversal
2004	Decreto nº 5.296/2004	Estabelece normas gerais de acessibilidade	Determina condições arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais
2015	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes para formação inicial e continuada de professores	Incorpora princípios da educação inclusiva na formação docente
2015	Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Garante acesso, permanência e aprendizagem no ensino superior
2016	Lei nº 13.409/2016 – Lei de Cotas	Reserva vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais	Amplia o acesso de PcD à educação superior pública
2017	Portaria Normativa MEC nº 9/2017	Institui diretrizes para Núcleos de Acessibilidade nas IES	Fortalece estrutura institucional de apoio à inclusão
2017	Portaria Normativa MEC nº 20/2017	Regulamenta critérios de acessibilidade no credenciamento de cursos	Vincula avaliação institucional à garantia de acessibilidade

Fonte: a autora com base na legislação e normas (2026).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, garante o direito à educação com base nos princípios da dignidade humana, igualdade e não discriminação (Brasil, 1988). Esse marco legal está diretamente relacionado à concepção de justiça distributiva e reconhecimento da diferença como um direito, conforme propõem Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Silva (2019) para o debate sobre justiça social e Diniz (2007), ao enfatizarem que a inclusão educacional não deve ser tratada como favor, mas como obrigação estatal derivada da justiça social.

Nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) estabelece a educação regular como direito das PcD,

assegurando sua matrícula preferencial em classes comuns (Art. 58), com os apoios necessários. Mantoan (2015) contribui para a compreensão de que a matrícula em escolas regulares representa não apenas um direito formal, mas o reconhecimento da presença da diferença como elemento constituinte do processo pedagógico.

Avançando na consolidação desse direito, a Lei Brasileira de Inclusão da PcD (Lei nº 13.146/2015) reforça a educação como um direito fundamental, determinando no Art. 27, inciso XIV, a inclusão de conteúdos relacionados à deficiência nos currículos dos cursos de formação (Brasil, 2015). (Moura *et al.*, 2025, p. 9) afirmam:

A formação docente, que deve estar alinhada às normativas e aos princípios da LBI e da Política Nacional de Educação Especial, é um fator determinante para a qualidade da inclusão. Os professores precisam ser preparados para aplicar essas políticas de forma eficaz em sala de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos alunos (Moura *et al.*, 2025, p. 9).

No que diz respeito ao acesso, a Lei nº 13.409/2016 promove ações afirmativas ao prever a reserva de vagas para PcD nos processos seletivos de cursos técnicos e superiores vinculados ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), contribuindo para a equidade no ingresso ao ensino superior (Brasil, 2016). Essa medida dialoga com as discussões de Rodrigues (2010), ao destacar que ações afirmativas devem ser vistas como mecanismos de justiça compensatória que corrigem desigualdades históricas de acesso à educação.

Complementarmente, os Decretos n. 3.298, de 1999, e n. 5.296, de 2004 estabelecem, respectivamente, diretrizes para a Política Nacional de Integração da PcD e normas gerais de acessibilidade arquitetônica e comunicacional para as instituições de ensino.

As Portarias Normativas do Ministério da Educação n. 9, de 2017, e n. 20, de 2017 complementam o arcabouço legal ao estabelecer diretrizes específicas para as IES. A primeira determina a criação de Núcleos de Acessibilidade. O Núcleo de Acessibilidade constitui-se como um setor institucional das IES responsável pela implementação de políticas de inclusão e acessibilidade, atuando na eliminação de barreiras e na garantia de condições equitativas de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2017). Já a segunda exige a acessibilidade como

critério para o credenciamento e credenciamento institucional, representando um avanço na vinculação entre avaliação institucional e responsabilidade social, aspecto também enfatizado por Carneiro (2014) em sua análise sobre a democratização do ensino superior.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define competências e princípios para a formação de professores voltada à diversidade. Mantoan (2015) afirma que essa resolução é essencial para romper com a lógica de formação técnica excludente, ainda dominante em muitas licenciaturas, e para consolidar práticas pedagógicas ancoradas no respeito à pluralidade e ao princípio da equidade.

Em síntese, esse conjunto legal evidencia que, embora haja um arcabouço robusto e progressista, os desafios de sua materialização permanecem. Diniz e Barbosa (2017), apontam que muitos desses dispositivos são implementados de forma fragmentada, e sua efetividade depende do engajamento político das IES, da formação docente crítica e da adoção de políticas institucionais de permanência.

A efetivação da inclusão, particularmente de licenciandos com deficiência no ensino superior não depende apenas da existência de leis, mas da sua transposição prática para os projetos pedagógicos, para a governança universitária e para o cotidiano das salas de aula, como um projeto ético, político e pedagógico.

Os estudos de Santa Brígida e Limeira (2020) demonstram que, embora haja um aumento no ingresso de licenciandos com deficiência no ensino superior, a insuficiência ou ausência de políticas institucionais bem estruturadas para acompanhamento, apoio pedagógico e acessibilidade impacta negativamente o percurso acadêmico desses alunos. Tal contexto resulta em formas sutis e persistentes de exclusão simbólica, pedagógica e institucional no ambiente universitário.

5.1.2 Acesso de Estudantes com Deficiência na UFPA

A UFPA no contexto da inclusão de estudantes com deficiência nas licenciaturas configura-se como uma das referências na Região Norte em políticas de ação afirmativa e acessibilidade. Operando sob a égide da Lei de

Cotas, possui uma estrutura de apoio, centralizada principalmente a PROAES (Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil) e a DAccess (Diretoria de Acessibilidade). O Quadro 6, descreve o panorama da acessibilidade na UFPA com foco em licenciaturas.

Quadro 6: Panorama da Acessibilidade na UFPA (Foco em Licenciaturas)

Indicador de Acesso (UFPA)	Estimativa/ Status atual	Observação
Reserva de vagas (cotas)	1 vaga extra por curso	Além das cotas de lei, a Universidade Federal do Pará (UFPA) costuma abrir vagas suplementares para pessoas com deficiência (PcD) em seus editais de processo seletivo (PS), conforme a Resolução n. 5.104, de 26 de outubro de 2018 (UFPA, 2018).
Alunos PcD ativos	~1.200 a 1.500 alunos	Distribuídos entre graduação e pós-graduação, com forte concentração em pedagogia e letras.
Apoio especializados	Monitoria e intérpretes	A UFPA disponibiliza bolsista de monitoria específica para acompanhar alunos PcD.
Recursos assistivos	Laboratório de Acessibilidade	Uso de softwares como NVDA, teclados adaptados e impressoras Braille (especialmente no Campus Guamá)

Fonte: INEP/MEC (2023).

Diferente da média nacional, a UFPA lida com o desafio da interiorização. Sua política de inclusão fundamenta-se na extrapolação do dever legal, utilizando vagas suplementares e monitoria especializada para mitigar o gargalo histórico nas disciplinas de exatas. Embora a concentração em Pedagogia e Letras reflita tendências nacionais, a infraestrutura de tecnologias assistivas e o suporte de intérpretes são pilares científicos que viabilizam a permanência estudantil.

No entanto, a eficácia desse ecossistema depende da capilaridade desses recursos para os campi do interior, garantindo que a acessibilidade pedagógica acompanhe a democratização do acesso.

O arcabouço jurídico brasileiro, partindo da Constituição de 1988, transita da garantia do acesso à obrigatoriedade de condições plenas de permanência e pertencimento no ensino superior. Essa fundamentação normativa converte a Educação Especial em um imperativo ético e pedagógico nos currículos de licenciatura, exigindo que a formação de professores transcenda o cumprimento legal. Assim, a inclusão é consolidada como eixo central para a democratização formativa, promovendo a ARA e o desenvolvimento integral da diversidade discente.

5.2 Movências de Inclusão na UFPA

Compreender as políticas de acesso e permanência destinadas aos licenciandos PcD no Ensino Superior é fundamental para contextualizar os processos de autorregulação da aprendizagem vivenciados no ECS. No âmbito da UFPA, observa-se, desde 2009, a implementação de políticas institucionais voltadas à promoção da inclusão educacional de PcD, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, especialmente por meio da ampliação das condições de acessibilidade e da criação de instrumentos normativos e operacionais internos.

O marco inicial dessas políticas ocorreu com a aprovação da Resolução n. 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Pará, que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação., que instituiu a reserva de uma vaga adicional nos Processos Seletivos Seriados (PSS) para candidatos com deficiência, política essa que ficou conhecida como “Cota PcD”. Em 2010, essa reserva foi incorporada ao edital do PSS daquele ano, que ofertou 6.152 vagas distribuídas em 131 cursos de graduação, sendo 145 dessas destinadas ao público-alvo da Educação Especial. No ano seguinte, o Centro de Processos Seletivos (CEPS/UFPA) registrou a aprovação de 45 candidatos com diferentes tipos de deficiência, consolidando os efeitos iniciais da política de reserva.

A partir de 2011, a UFPA passou a vivenciar entradas sucessivas de estudantes com deficiência em seus cursos de graduação, o que levou à criação, em 2012, do Núcleo de Inclusão Social (NIS), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFPA), por meio da Portaria n. 1.416/2011. O NIS teve como missão inicial garantir apoio à permanência de todos os estudantes ingressantes por meio de políticas afirmativas, incluindo, além das PcD, os estudantes indígenas, quilombolas e oriundos do campo.

Essa estrutura permaneceu ativa até 2016, sendo reorganizada em 2017, quando a UFPA descentralizou suas ações e criou dois setores distintos: a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) e a Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS).

PROAES (Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil) e a DAccess (Diretoria de Acessibilidade) no Gabinete da Reitoria, assumindo ações específicas voltadas ao público da Educação Especial/inclusiva. Já a ADIS, diretamente subordinada ao Gabinete da Reitoria, passou a se dedicar ao acompanhamento de estudantes pertencentes a outros grupos historicamente minorizados, como indígenas, quilombolas, pessoas do campo, LGBTI+, estrangeiros e mulheres (Gonçalves, 2022).

Do ponto de vista legal, a Lei n. 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas no ensino superior federal, foi modificada pela Lei n. 13.409/2016 para incluir as PcD entre os beneficiários da reserva de 50% das vagas destinadas a estudantes oriundos da escola pública. O artigo 3º da nova redação estipula que as vagas devem ser preenchidas por curso e turno, considerando as proporções de pretos, pardos, indígenas e PcD existentes na unidade da federação onde se localiza a instituição, conforme o último Censo do IBGE (Brasil, 2016).

Em 2018, a Portaria nº 1.117/2018 estabeleceu novo critério para o cálculo das cotas destinadas às PcD, orientando-se pelas recomendações do Grupo de Washington e pelas diretrizes do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A mudança reduziu significativamente o percentual aplicado: de 23,6% em 2018 para 6,76% no PSS de 2019 da UFPA. Segundo a Nota Técnica nº 01/2018 do MEC, essa alteração promove a comparabilidade internacional dos dados sobre deficiência e os aproxima dos resultados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 (Brasil, 2018).

Paralelamente, no mesmo edital do PS 2019, a UFPA retomou a política interna de oferecer uma vaga adicional específica para candidatos com deficiência, independentemente de sua origem escolar (pública ou privada). Essa medida visou garantir uma via alternativa de ingresso para estudantes com deficiência que não se enquadravam nos critérios da Lei n. 13.409/2016, especialmente os oriundos da rede privada, especialmente os oriundos da rede privada.

Dados relativos à implementação da política de cotas PcD na UFPA entre os anos de 2011 e 2019, contemplando o tipo de oferta, o número de inscritos e o quantitativo de aprovados por ano, de acordo com as diferentes normativas e mudanças institucionais e legais são ilustrados na Tabela 2.

Tabela 2: Cotas PcD/UFGA (2011 – 2019)

ANO	TIPO DE OFERTA	Nº OFERTA	INSCRITOS	APROVADOS
2011	Vaga adicional PcD (Res. 3883/2009 – CONSEP/UFGA)	145	160	45
2012		180	239	52
2013		170	195	49
2014		157	437	65
2015		164	495	82
2016		171	558	87
2017		178	278	83
2018 (Nova lei de cotas)	Vaga PcD pelo sistema de cota nacional – Lei 13.409/2016	1.291	1240	334
2019	Vaga PcD pelo sistema de cota nacional – Portaria nº 1117 de 2018.	788 +	1082	245
	+Vagas adicionais da UFGA:	149		
TOTAL		3.402	4.684	1.191

Fonte: CEPIS; CoAcess/SAEST, UFGA (2019).

O panorama de acesso de PcD à UFGA, entre 2011 e 2019, revela um processo de movência sinalizada em duas dimensões: a institucional-legal e a social. O período inicial, de 2011 a 2017, é marcado pela política de Vaga Adicional PcD da própria universidade, caracterizando uma ação de inclusão localizada e limitada.

Embora o número de vagas ofertadas fosse modesto (cerca de 165 vagas anuais em média), o volume constante de inscritos demonstra que os estudantes PcD já estavam em um movimento ativo e acesso ao Ensino Superior. Essa demanda reprimida infere que a busca por autonomia e formação já era uma movência social latente, desafiando as barreiras e a invisibilidade, mesmo sob um arcabouço legal menos impositivo.

Com a Lei de Cotas (Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016), se percebe a ruptura e deslocamento nesse processo, que estabelece uma movência estrutural à instituição a partir de 2018. A oferta de vagas aumenta de 178 para 1.291 em 2018, um aumento exponencial que reconfigura o território de acesso de estudantes com deficiência. Essa mudança legal, que se configura como um ato de justiça distributiva, acelera a movência social desses acadêmicos. Com 334 aprovados atinge seu ápice, assegurando que a movência institucional (o aumento da oferta), viabiliza a movência individual.

Conforme analisa Cabral (2018) as ações afirmativas constituem medidas jurídicas e políticas destinadas a garantir igualdade material a grupos

socialmente vulnerabilizados, reconhecendo que a neutralidade formal da lei não é suficiente para corrigir desigualdades estruturais. Nesse sentido, a Lei de Cotas representa um marco normativo que transforma o direito abstrato à educação em condição concreta de acesso, ao incluir PcD no sistema de reserva de vagas nas instituições federais de ensino (Brasil, 2016).

Trata-se, portanto, de uma política de justiça distributiva que reconfigura o território institucional de ingresso, promovendo deslocamentos estruturais no campo educacional. No contexto da Amazônia Paraense, tal medida assume especial relevância, pois tensiona estruturas historicamente excludentes e amplia as possibilidades de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Assim, os dados ilustrados atuam como um registro histórico que demonstra como as mudanças no contexto macro (legislação) são fundamentais para materializar a resistência e o pertencimento dos licenciandos com deficiência, transformando o potencial de ingresso em realidade, e reafirmando a formação como um processo dinâmico e coletivo, sempre demarcado por desigualdades e por movência contínuas.

5.2.1 NAcess da UFPA/CCAST

O NAcess da UFPA/CCAST (Figura 13) constitui-se como órgão suplementar vinculado à gestão do campus e responsável pela implementação, articulação e acompanhamento das políticas institucionais de acessibilidade, inclusão e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Figura 14: Dependências do NAccess da UFPA/CCAST



Fonte: a autora (2026).

A atuação Naccess está alinhada às diretrizes da PROAES (Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil) e a DAccess (Diretoria de Acessibilidade) instância central que coordena e normatiza a política de acessibilidade em toda a universidade.

No âmbito local, sua organização e funcionamento são orientados pelo Regimento Interno do Campus, aprovado pela Resolução n. 660, de 2009, e atualizado pela Resolução n. 773, de 2017, que define suas competências no planejamento, execução e avaliação de ações voltadas à promoção de práticas institucionais inclusivas.

Essas atribuições se articulam ainda à Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE), cc a qual determina a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais como condição para o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos por estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior. A Figura 14 posiciona o NAccess na estrutura organoadministrativa da UFPA/CCAST.

Figura 15: Nacess na Estrutura Administrativa da UFPA/CCST



Fonte: PDI UFPA/Castanhal (2023–2025, p. 38)

As ações da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA estão fundamentadas por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Decreto n. 7.611, de 2011, art. 5º, inciso VII, § 5º; Decreto n. 7.234/2010 (PNAES); e Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146, de 2015), onde se exige maior comprometimento das instituições educacionais por meio da diminuição/eliminação de barreiras para PcD, no intuito de garantir melhores condições de acessibilidade como direito e respeito a diferença individual de cada aluno PcD na universidade.

No contexto da estrutura institucional apresentada, o NAccess integra-se como órgão suplementar vinculado à Coordenação Geral do CCAST, mantendo interlocução direta com a Coordenação Acadêmica e com os diversos cursos de graduação e pós-graduação, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e formativas em torno da promoção da acessibilidade e da inclusão educacional.

As atividades do NAccess tiveram início em 2011, sob a denominação de Laboratório de Acessibilidade (LAccess), criado com o propósito de atender às necessidades educacionais específicas de um estudante com cegueira matriculado no curso de Pedagogia, a partir disso, o atendimento passou a ser de todos os alunos PcD que havia no Campus, desde 2011. No entanto, passou a ser reconhecido como Núcleo de Acessibilidade em 2017. Houve assessoria em PSS e concurso público para professor de Libras, para

aquisição de materiais acessíveis e formação de professores de todos os níveis de ensino.

Atualmente, o NAccess dispõe de um regimento próprio que regulamenta suas atividades e define suas linhas de ação, dentre as quais se destacam as ilustradas da Figura 15.

Figura 16: Linhas de ações do NAccess



Fonte: a autora com base em UFPA/CCAST (2026).

Com o aumento da demanda por atendimento especializado e o ingresso de novos estudantes com deficiência em diferentes cursos de licenciatura e áreas afins, o LAccess passou, em 2017, a ser oficialmente reconhecido como Núcleo de Acessibilidade (NAccess). Essa mudança representou um marco institucional, consolidando a ampliação de suas atribuições e o fortalecimento de sua atuação no campus.

As ações do NAccess podem ser organizadas em quatro eixos estruturantes. O primeiro eixo refere-se à produção e adaptação de materiais acessíveis, incluindo audiodescrição, vídeos em Libras, textos ampliados e recursos compatíveis com leitores de tela. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Vygotsky (1997; 2022) ao reconhecer que a aprendizagem depende das mediações culturais e que a chamada segunda deficiência resulta de barreiras sociais, simbólicas e informacionais.

No entanto, conforme evidenciam Alves, Silva e Lopes (2025, p. 6), ainda existe uma subnotificação de estudantes público da Educação Especial, uma vez que, “cerca de 20% dos alunos recebem diagnóstico ao longo do

curso, sugerindo haver uma subnotificação de alunos da Educação especial, que pode estar ocorrendo pela dificuldade no acesso à saúde”. Essa subnotificação limita diretamente o alcance das ações dos NAcess, já que muitos estudantes não aparecem oficialmente no sistema e, portanto, não recebem os materiais acessíveis de que necessitam.

Os autores também destacam que a exigência de laudo médico é um entrave significativo para que estudantes PcD acessem o apoio institucional, sendo considerada “uma barreira significativa, sobretudo em contextos de difícil acesso à saúde Alves, Silva e Lopes (2025, p. 6). Assim, a adaptação de materiais acessíveis opera como movimento de reconfiguração comunicacional, permanecendo tensionada por barreiras documentais e estruturais, produzindo uma territorialidade comunicacional corroborada por Raffestin (2010) e Haesbaert (2014) que as descrevem como ainda restrita no território acadêmico amazônico.

O segundo eixo corresponde à assessoria e ao suporte pedagógico a docentes e coordenações. Essa ação incide diretamente sobre o território curricular, dialogando com a noção de espaço como instância de práticas e regulações elencadas por Santos (2009). O suporte pedagógico ofertado pelo NAcess abre caminhos para a construção de práticas inclusivas que favorecem processos de autorregulação da aprendizagem, conforme Zimmerman (2011), para quem a autorregulação constitui um ciclo dinâmico de planejamento, monitoramento e avaliação. Winne; Hadwin (2024) reforçam que ambientes acessíveis ampliam as oportunidades para que estudantes identifiquem estratégias, ajustem esforços e mobilizem recursos cognitivos.

Porém, apesar dessa potência, os autores do artigo evidenciam que nem todos os estudantes público da Educação Especial acessam ou aderem ao Programa de Apoio Especializado e Individual (PAI), o que indica uma adesão aquém do esperado. Essa baixa procura não necessariamente reflete desinteresse, mas pode estar associada a fatores como desconhecimento sobre os serviços, receio de exposição ou estigma, ou mesmo a percepção equivocada de que não necessitam de acompanhamento especializado (Alves; Lopes; Silva, 2025, p. 5).

O terceiro eixo envolve iniciativas de inclusão tecnológica e comunicacional, como leitores de tela, softwares de ampliação, tecnologias

assistivas e glossários digitais em Libras. Nesse contexto, Deleuze, Guattari (2011), esses recursos podem ser compreendidos como movimentos de territorialização e desterritorialização. Territorializam quando permitem ao estudante PcD construir um espaço de estabilidade, autonomia e pertencimento no ambiente acadêmico.

Por sua vez, desterritorializam quando rompem barreiras comunicacionais e pedagógicas, abrindo novas possibilidades de circulação, expressão e aprendizagem. Assim, as tecnologias acessíveis operam como agenciamentos que reconfiguram movências acadêmicas, ampliando as formas de participação e produção de conhecimento.

A ausência de suporte financeiro complica o uso regular de tecnologias de acessibilidade condição que, em contexto amazônico, é ainda mais crítica devido às diferenças de infraestrutura e conectividade. A inserção de tecnologias assistivas constitui um movimento de recriação territorial, mas incompleto, pois depende de recursos institucionais que ainda não alcançam toda a demanda.

O quarto eixo refere-se às ações de formação e conscientização institucional, como oficinas, rodas de conversa, palestras e campanhas de sensibilização. Embora essas ações produzam movências culturais que reconfiguram representações de deficiência, (Alves; Silva; Lopes, 2025, p. 9) demonstram que tais iniciativas ainda são insuficientes, indicando que o PAI e o NAcess.

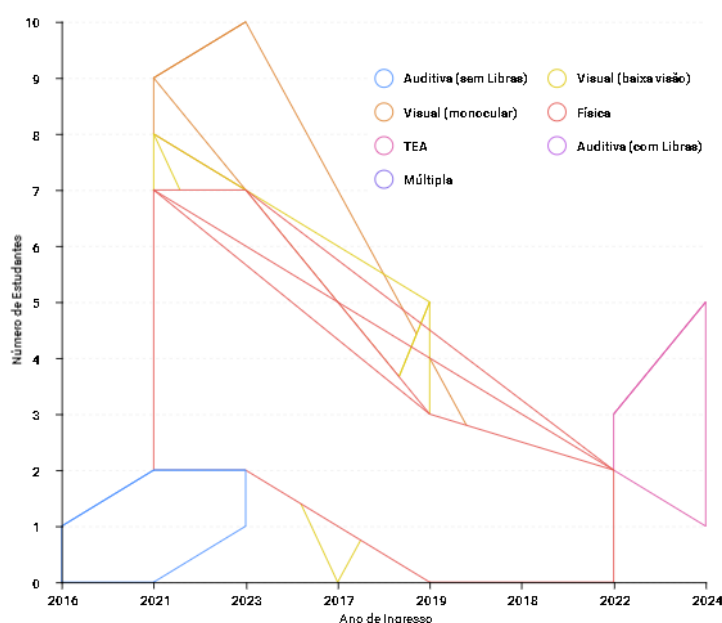
Essa insuficiência limita a consolidação de territorialidades simbólicas inclusivas e impede que discursos transformadores alcancem todos os cursos e docentes. Diante desse cenário, a territorialidade do NAcess no CCAST revela-se como um processo dinâmico e em constante negociação, marcado simultaneamente por avanços institucionais e por limitações que atravessam sua capacidade de atuação.

Se, por um lado, os quatro eixos estruturantes materiais acessíveis, assessoria pedagógica, tecnologias assistivas e formação institucional delineiam um movimento contínuo de construção de espaços mais inclusivos, por outro, as lacunas identificadas, como a subnotificação de estudantes, a baixa adesão aos programas de apoio, as barreiras documentais e a

insuficiência de articulações intersetoriais, evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas de acessibilidade.

Conforme o NAccess da UFPA/Castanhal os licenciandos PcD possui a seguinte distribuição de deficiências entre 2016 a 2024 (Gráfico 1).

Gráfico 1: Evolução de matrícula de estudante com deficiências



Fonte: NAccess/UFPA/CCAST (2024).

Os dados revelam uma transição paradigmática na política de inclusão institucional, caracterizada pela passagem de um modelo de atendimento focado em barreiras sensoriais e arquitetônicas para um cenário de alta complexidade em neurodiversidade. Entre 2016 e 2021, observa-se uma predominância de deficiências físicas e sensoriais (visual e auditiva) com ingressos quantitativamente modestos.

No entanto, o biênio 2023-2024 marca um ponto de inflexão crítico: enquanto o ano de 2023 concentra o ápice volumétrico de demandas físicas e visuais, o ano de 2024 consolida a ascensão exponencial do TEA e a emergência de várias deficiências. Essa configuração indica que a instituição enfrenta agora o desafio de transitar da acessibilidade física para a acessibilidade pedagógica ainda mais acentuada, demandando a implementação de suportes educacionais personalizados e a formação docente especializada para lidar com perfis de aprendizagem heterogêneos que não eram prevalentes na década anterior.

A distribuição dos estudantes revela que a Medicina Veterinária atua como o principal polo inclusivo com 9 alunos, superando o eixo tecnológico e as licenciaturas, que mantêm média de 3 a 4 ingressos. Essa concentração em um curso de caráter prático e laboratorial exige uma transição urgente da acessibilidade arquitetônica para a pedagógica, focando em adaptações curriculares específicas para atividades de campo. Vale destacar que os cursos de bacharelado têm em sua maioria professores que não tem formação pedagógica em sua formação inicial.

Os dados indicam que o êxito das políticas de cotas é heterogêneo, demandando uma redistribuição de recursos de apoio especializado para atender às particularidades de cada área. O crescimento do TEA em cursos de Exatas e a robustez da Medicina Veterinária formam os dois pilares estratégicos para o planejamento institucional de 2026.

Quando esses números são analisados à luz do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2022/2023), que registra aproximadamente 52 mil estudantes com deficiência em todo o país, é possível inferir alguns pontos que se destacam no contexto local, embora sem pretensão de generalização.

Assim, o NAccess atua como elo operativo entre as políticas de inclusão e a realidade concreta do CCAST, buscando mediar demandas dos estudantes, orientando docentes e fortalecendo práticas pedagógicas acessíveis. Sua atuação transversal possibilita o diálogo entre setores como a Coordenação Acadêmica, a Secretaria Executiva e a Coordenação de Infraestrutura, assegurando que as dimensões pedagógica, arquitetônica e tecnológica da acessibilidade sejam efetivamente contempladas.

Nacionalmente, destaca-se que cerca de 18% dos estudantes com deficiência estão matriculados em cursos de licenciatura (INEP, 2024). O percentual observado no CCAST 38,8% parece indicar uma presença proporcionalmente maior desse público na formação inicial docente. Esse dado pode sugerir que fatores institucionais, sociais ou regionais influenciam a escolha dessas licenciaturas, ou ainda que ações de acessibilidade e apoio desenvolvidas pelo CCAST contribuam para esse movimento, dependendo de múltiplas variáveis não contempladas diretamente em nossas análises.

No que se refere aos processos de permanência e aprendizagem, os dados sinalizam para a existência de um ambiente institucional que, de algum

modo, favorece a participação e o engajamento de licenciandos com deficiência. Recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e ações do NAccess parecem contribuir para a construção de práticas autorregulatórias, embora esses elementos não possam ser diretamente correlacionados sem informações mais específicas e adicionais.

Entende-se, que o NAccess vem desenvolvendo ações contínuas de acompanhamento pedagógico, formação de docentes e técnicos, produção de materiais acessíveis (tais como textos em braile, audiodescrição e digitalização de obras), além de assessoria às coordenações de curso e apoio direto aos estudantes. O núcleo atua em estreita cooperação com a PROAES\NAccess, contribuindo para a efetivação das políticas de inclusão da UFPA e para a construção de uma cultura institucional pautada na equidade e na valorização da diversidade humana.

Assim, a territorialidade do NAccess constitui-se como espaço de disputa e reconstrução, onde a inclusão é permanentemente reelaborada, reafirmando o papel estratégico do núcleo na consolidação de práticas equitativas e na promoção de condições que favoreçam a permanência, a autonomia e o pleno desenvolvimento acadêmico dos licenciandos com deficiência no contexto amazônico.

De modo geral, entre os dados locais e o panorama nacional não se permite generalizações, mas se oferece indícios que podem auxiliar na compreensão das dinâmicas de inclusão e acesso no CCAST. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre permanência, acessibilidade pedagógica e experiências acadêmicas de licenciandos com deficiência, considerando as particularidades do Campus e os desafios estruturais que caracterizam esse território, além de possibilitar apoio mais amplo sobre políticas de inclusão, formação docente e práticas de ARA no contexto da educação superior pública.

Assim, o CCAST reforça o papel social da UFPA na interiorização do Ensino Superior, ao mesmo tempo em que evidencia a importância da acessibilidade como princípio estruturante da gestão universitária e da formação docente na Amazônia.

5.3 Inclusão no ensino superior na Amazônia Paraense

A inclusão de estudantes com deficiência é sustentada por um arcabouço legal robusto no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essas normativas reconhecem a necessidade de garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e apoio especializado no Ensino Superior, a fim de promover o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

O Ensino Superior na Amazônia paraense é caracterizado por uma diversidade cultural e ecológica única, que reflete as múltiplas formas de interação entre os sujeitos e o território. Nesse contexto, a inclusão educacional de licenciandos com deficiência adquire um significado ainda mais desafiador e relevante, pois exige a articulação entre princípios de equidade, respeito às diversidades e a superação de barreiras estruturais, culturais e pedagógicas.

O campo de pesquisa sobre inclusão no Ensino Superior na Amazônia Paraense tem sido marcado pela dicotomia entre os avanços nos marcos regulatórios e as persistentes barreiras estruturais e pedagógicas da região. Essas particularidades regionais demandam estratégias de permanência que transcendem a acessibilidade física. Nesse cenário, um elemento transversal emerge como fundamental: a autorregulação da aprendizagem. Para que os licenciandos com deficiência, altas habilidades ou em situação de vulnerabilidade cognitiva alcancem o sucesso acadêmico, não basta o suporte externo; é preciso que o ambiente universitário fomente a capacidade do aluno de monitorar e ajustar suas próprias estratégias de estudo.

A inclusão educacional no espaço antropizado da Amazônia paraense não apenas beneficia os licenciandos com deficiência, mas também contribui para a construção de um ambiente universitário mais rico e plural. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, as instituições de Ensino Superior podem se tornar agentes de transformação social, promovendo a equidade e o desenvolvimento sustentável na região.

O Quadro 7, de pesquisas selecionadas para esta discussão transcende a garantia de matrícula, ela exige a construção de condições subjetivas e

institucionais que permitam ao estudante navegar com autonomia o ambiente acadêmico.

Quadro 7: Cenário de pesquisas sobre inclusão na Amazônia Paraense

Autor/Ano	Título do estudo	Objetivo	Principais conclusões
Neves, Maciel e Oliveira (2019)	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	Analisar as representações de coordenadores de licenciaturas sobre práticas inclusivas no ensino superior	A inclusão ainda se encontra em processo de consolidação e demanda políticas institucionais e formação docente continuada
Pereira <i>et al.</i> (2020)	Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento	Identificar características acadêmicas e socioeconômicas de estudantes com deficiência da UFPA	Programas de acesso contribuem para a permanência, mas ainda existem dificuldades relacionadas à acessibilidade e ao apoio institucional
Quadros e Seruffo (2025)	Fraturas de aprendizagem no ensino superior amazônico: contribuições psicopedagógicas	Compreender dificuldades de aprendizagem no contexto universitário amazônico	As dificuldades envolvem dimensões cognitivas, sociais e subjetivas, demandando mediação psicopedagógica
Cardoso (2025)	Altas habilidades/superdotação no ensino superior da Amazônia: mapeamento e inclusão de estudantes	Mapear estudantes com altas habilidades e analisar práticas institucionais de inclusão	Persistem desafios pedagógicos e institucionais para garantir a inclusão plena
Oliveira e Oliveira (2016)	Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior	Analisar representações de estudantes surdos sobre o papel do intérprete educacional	O intérprete educacional é fundamental para garantir o acesso à informação e à aprendizagem
Procópio e Valente (2025)	Entre invisibilidades e resistências: a presença de alunos indígenas com deficiência em pesquisas de programas de pós-graduação em educação na Amazônia	Investigar a presença de estudantes indígenas com deficiência nas pesquisas acadêmicas	Evidencia-se a invisibilidade desse grupo nas produções acadêmicas e a necessidade de ampliar investigações sobre essa temática

Fonte: a autora (2026).

A produção acadêmica que discute a presença e as experiências de estudantes com deficiência no Ensino Superior na Amazônia paraense ainda se apresenta em processo de consolidação, embora já seja possível identificar contribuições relevantes para a compreensão das condições de acesso, permanência e participação acadêmica desse público.

Os estudos analisados foram desenvolvidos principalmente em universidades públicas da região, com destaque para a UFPA, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará

(UFOPA), instituições que concentram parte significativa das pesquisas sobre inclusão e presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior Amazônico.

A pesquisa de Neves, Maciel e Oliveira (2019) evidencia que a inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo em construção, marcado por avanços institucionais, mas também por desafios presentes no cotidiano das universidades. Ao analisarem as representações de coordenadores de cursos de licenciatura em uma instituição pública da Amazônia paraense, os autores apontam que a consolidação da inclusão demanda mudanças institucionais e pedagógicas mais profundas. Conforme os autores destacam:

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior ainda se encontra em estágio inicial, sendo um processo que exige a consolidação de políticas públicas e a reinvenção das práticas pedagógicas no interior das universidades brasileiras (Neves; Maciel; Oliveira, 2019, p. 456).

Essa perspectiva indica que o acesso à universidade, embora fundamental, não garante por si só a efetivação da inclusão, sendo necessário considerar as condições institucionais que possibilitam a participação plena dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Pereira *et al.* (2020), ao investigarem estudantes com deficiência matriculados na UFPA, evidenciam que o crescimento do número de estudantes com deficiência no ensino superior está relacionado à ampliação das políticas de inclusão educacional e às ações afirmativas implementadas nas últimas décadas. Contudo, os autores destacam que o ingresso desses estudantes não elimina automaticamente os desafios enfrentados em sua trajetória acadêmica. Para os autores,

Apesar da ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, ainda são recorrentes dificuldades relacionadas à acessibilidade pedagógica, à adaptação de materiais didáticos e à superação de barreiras atitudinais presentes no cotidiano universitário, fatores que impactam diretamente as condições de permanência acadêmica desses estudantes (Pereira *et al.*, 2020, p. 394).

Essa constatação evidencia que o processo de inclusão no Ensino Superior exige não apenas políticas de acesso, mas também condições institucionais que garantam o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

No campo da produção científica sobre inclusão no Ensino Superior, Tavares, Silva e Amaral (2025) apontam que os estudos brasileiros têm enfatizado a necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e condições de acessibilidade institucional. A inclusão universitária envolve transformações nas práticas educacionais e na organização das instituições de Ensino Superior, de modo a garantir condições efetivas de aprendizagem e participação acadêmica para estudantes com deficiência.

A análise das políticas institucionais voltadas à inclusão identifica avanços importantes no desenvolvimento de programas e ações de apoio aos estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. Contudo, ainda existem lacunas na implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação docente e à adaptação das práticas pedagógicas (Reis; Wagner, 2026).

No contexto amazônico, as experiências acadêmicas dos estudantes também se relacionam com as condições socioculturais e educacionais que marcam a região. Quadros e Seruffo (2025) discutem essa dimensão ao analisarem o conceito de “fraturas de aprendizagem” no Ensino Superior amazônico. Segundo os autores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não podem ser compreendidas apenas a partir de aspectos cognitivos, pois envolvem dimensões subjetivas, sociais e institucionais que influenciam a relação do estudante com o processo de aprendizagem.

Evidencia-se nas pesquisas sobre inclusão, a diversidade de sujeitos que compõem o campo da Educação Inclusiva no Ensino Superior. A pesquisa de Cardoso (2025), realizada na UFOPA, demonstra que estudantes com altas habilidades ou superdotação também enfrentam desafios relacionados ao reconhecimento institucional de suas necessidades educacionais específicas.

No campo da acessibilidade comunicacional, Oliveira e Oliveira (2016) evidenciam a importância do intérprete educacional como mediador do acesso de estudantes surdos ao conhecimento acadêmico. Ao analisarem as representações sociais desses estudantes sobre a atuação do intérprete no

Ensino Superior, as autoras identificam que esse profissional desempenha um papel central no processo de mediação linguística e no acesso às informações acadêmicas.

Procópio e Valente (2025) ampliam o debate ao discutir a presença de estudantes indígenas com deficiência nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação na Amazônia. As autoras evidenciam que esse grupo permanece amplamente invisibilizado na produção científica, revelando uma lacuna importante nas investigações sobre Educação Inclusiva na região. Nesse sentido, destacam que:

A presença de estudantes indígenas com deficiência nas pesquisas acadêmicas ainda é extremamente reduzida, o que evidencia a necessidade de ampliar investigações que considerem as intersecções entre deficiência, pertencimento étnico e territorialidades amazônicas (Procópio; Valente, 2025, p. 78).

Observa-se que a produção científica sobre inclusão no Ensino Superior da Amazônia Paraense tem contribuído para ampliar a compreensão acerca das condições de acesso e permanência desses sujeitos nas universidades da região. Entretanto, também evidencia lacunas investigativas, especialmente no que se refere às experiências formativas e às estratégias de aprendizagem mobilizadas por esses acadêmicos ao longo de sua trajetória acadêmica.

Nesse contexto, entendemos ser necessário o aprofundamento desse campo investigativo. Ao analisar os processos da ARA de licenciandos com deficiência em cursos de licenciatura, considerando particularmente o contexto do ECS, esperamos deixar nosso contributo para essa dimensão da formação inicial de professores, ampliando a compreensão sobre as estratégias mobilizadas pelos licenciandos para enfrentar o ofício de ser universitário e construir em seus percursos formação de qualidade.

6 MOVÊNCIAS DE ARA DE LICENCIANDOS EM ECS

Nesta seção são apresentados os resultados e discussões dos dados em quatro categorias e oito subcategorias de análise, que apresentam as movências e territorialidades características dos licenciandos com deficiências física em ECS nos cursos de Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST, reforçando a ARA como uma construção multidimensional e dinâmica.

6.1 Territorialização de ARA de Licenciandos com deficiência

A inclusão no Ensino Superior na Amazônia Paraense é o alicerce para que licenciandos com deficiência desenvolvam estratégias de ARA, em um cenário onde as barreiras geográficas e a escassez de recursos exigem um esforço adaptativo contínuo, mas a riqueza cultural local estimula soluções criativas e resilientes. Essas vivências são moldadas diretamente pela eficácia das políticas inclusivas, que determinam como o estudante mobiliza seus recursos internos e externos para superar obstáculos atitudinais e estruturais.

Nesse processo, a construção da autonomia do licenciando transcende a sala de aula, configurando-se na intersecção entre o território pessoal (as capacidades individuais e subjetivas), o território social (as redes de apoio e interações no contexto amazônico) e o território motivacional (os impulsos e propósitos que sustentam a permanência acadêmica), elementos fundamentais para uma formação docente verdadeiramente emancipatória.

6.1.1 Território pessoal, social e motivacional

Nesta subseção, são caracterizados o perfil pessoal e acadêmico autorregulatório, descrevendo-se a constituição dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados a 3 (três) licenciandos participantes da pesquisa. Esses dados são relacionados às informações demográficas e acadêmicas (Tabela 4).

Tabela 3: Perfil Pessoal-Acadêmico dos PcD de Pesquisa

Variável	Categoria	
Sexo	Masculino	
Idade (entre 33 e 45 anos)	Aruanã	
	Caíque	
	Ubirajara	
Deficiência declarada	Aruanã, Caíque, Ubirajara	Física
Possui Laudo	Sim	
Trabalho Remunerado	Não	
Renda Familiar Aproximada	Aruanã	2,000,00
	Caíque	Não respondeu
	Ubirajara	600,00
Escolaridade e Ocupação dos Pais	Aruanã	Minha mãe tem o 6º ano, é autônoma. O meu pai também é autônomo, porém nunca estudou
	Caíque	Não respondeu
	Ubirajara	Não respondeu
Curso/Ingresso	Aruanã	Pedagogia
	Caíque	Pedagogia
	Ubirajara	Matemática
Estágios(s) realizado(s)	Aruanã	Estágio I
	Caíque	Não respondeu
	Ubirajara	Estágio I e II
Projeto de Extensão/ Iniciação Científica	Aruanã	Não
	Caíque	Não respondeu
	Ubirajara	Pbid

Fonte: a autora (2026).

Destaca-se que todos os participantes desta pesquisa são homens com deficiência física com laudos. Em relação à idade, os licenciandos com deficiência encontram-se numa faixa etária entre 33 e 45 anos, com média aproximada de 39 anos, evidenciando um perfil adulto que mobiliza trajetórias formativas diversas. Nenhum dos licenciandos exerce atividade remunerada no momento, declarando situações de afastamento ou aposentadoria, geralmente vinculadas ao recebimento de um salário-mínimo. Embora questionado pelo instrumento de coleta de dados, os participantes não declararam recebimento de bolsa estudantil.

A renda familiar apresenta variações, situando-se entre R\$ 600,00 e R\$ 2.000,00, embora um dos participantes não tenha informado esse dado, sinalizando condições socioeconômicas que podem afetar o acesso a recursos acadêmicos e tecnológicos. No que se refere à escolaridade e ocupação dos pais, apenas um participante detalhou essas informações, indicando baixa escolarização materna (6º ano) e ausência de escolarização paterna, ambos atuando como autônomos, o que sugere contextos familiares com limitado capital educacional.

Os Licenciandos com deficiência também foram caracterizados mediante informações acadêmicas, contemplando ano de ingresso, realização de estágios e participação em projetos institucionais. Os licenciandos Aruanã e Caíque ingressaram no curso de Pedagogia enquanto o Ubirajara iniciou sua graduação em Matemática, demonstrando percursos distintos dentro das licenciaturas do campus. Quanto aos estágios realizados, Aruanã concluiu o Estágio de Introdução ao Campo Educacional, o Caíque cursou o Estágio I, e Ubirajara já completou os Estágios I e II, evidenciando diferentes níveis de avanço na formação docente. Nenhum dos três participantes relatou envolvimento em projetos de extensão ou iniciação científica, o que pode indicar ausência de políticas mais amplas de incentivo ou barreiras no acesso a programas acadêmicos complementares. Também questionado pela coleta de dados, os participantes não declararam participação em projetos de Iniciação científica.

Os dados referentes aos ECS indicam percursos formativos diferenciados entre os licenciandos com deficiência, mas atravessados por exigências comuns de imersão no território escolar. Aruanã cursou o Estágio de componente inicial que, conforme a própria ementa, tem como objetivo aproximar o licenciando da realidade das escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, por meio de observação, entrevistas e análise da organização do trabalho pedagógico.

Já Caíque realizou o Estágio situado em período intermediário do curso, cujo foco recai sobre o planejamento, acompanhamento e início da regência em turmas da educação básica, exigindo maior protagonismo docente.

Ubirajara, por sua vez, avança para o Estágio em Matemática, voltados à docência mais sistemática, articulação entre teoria e prática e responsabilização crescente pela condução das aulas. Em todos os casos, os ECS operam como dispositivos de inserção progressiva nos territórios escolares, convocando os estudantes a lerem, interpretar e intervirem na realidade educativa em que atuam (Lima; Pimenta, 2012; Tardif, 2014).

À luz dos referenciais teóricos adotados, esses estágios podem ser compreendidos como momentos privilegiados de autorregulação da aprendizagem e de movência entre territórios. Ao planejar aulas, observar contextos, escolher estratégias e avaliar os próprios resultados, os

licenciandos com deficiência acionam processos autorregulatórios de definição de metas, monitoramento e autoavaliação, ao mesmo tempo em que negociam sentidos e posições em territórios múltiplos: o território da universidade, o da escola básica, o da própria deficiência e o das políticas de inclusão (Haesbaert, 2014; Santos, 2009).

A cada ECS, reconfiguram-se não apenas as práticas, mas também as identidades docentes em formação, em um movimento de movência contínua, no qual os estudantes transitam entre papéis, espaços e expectativas. Considerando Zumthor (2014) os ECS não são apenas componentes obrigatórios do currículo, mas campos de experiência em que se tornam visíveis as condições e as barreiras para que licenciandos com deficiência possam exercer sua agência, construir estratégias próprias de aprendizagem e disputar lugares legítimos nos territórios da docência. Essa discussão se aprofunda quando analisamos os relatos de experiências marcantes apresentados pelos licenciandos com deficiência sobre seus estágios, que evidenciam como esses movimentos são vividos no cotidiano das práticas.

Outro questionamento apresentado aos licenciandos com deficiência diz respeito aos seus relatos de experiência que foram marcantes nos ECS. Aruanã descreveu:

Aruanã: A sala em que eu iria observar no 4º dia, eu não consegui, porque uma criança não se sentiu bem comigo na sala devido eu ser um homem estranho para ela, então eu pedi para professora que eu voltasse no outro dia. Eu percebi que a criança estava bastante apreensiva com medo e que a professora não iria conseguir ministrar a aula e nem a criança iria ficar à vontade, então eu fui para sala de outra professora, fui bem recebido e acolhido pela turma. No 5º dia eu retornei à sala, porém, apresentou a mesma dificuldade com outra criança. Dessa vez, a professora resolveu sair com o aluno para a sala dos professores, pois ele não conseguia parar de chorar. A professora disse que esse acontecimento é recorrente (Relatório de Estágio, 2024).

O relato de Aruanã evidencia uma dificuldade vivenciada no estágio relacionada à interação inicial com as crianças, marcada por estranhamento e insegurança por parte dos alunos. A situação descrita indica desafios no processo de inserção do estagiário no contexto da sala de aula, especialmente no estabelecimento de vínculos com as crianças, sem que seja possível, a partir do relato, atribuir essa dificuldade a fatores específicos como gênero ou outras dimensões estruturais do espaço escolar.

A ideia de movência, compreendida como mobilidade e instabilidade constitutiva dos processos identitário, ajuda a interpretar o deslocamento subjetivo experimentado pelo licenciando com deficiência ao transitar entre salas diante da resistência das crianças. O encontro inicialmente marcado pela recusa também pode ser entendido a partir de Glissant (1996, p. 10), ao afirmar que relações culturais se configuram como movimentos em espiral que podem gerar tensão, choque e recomposição.

Do ponto de vista formativo, a situação exigiu que o licenciando ativasse processos de autorregulação da aprendizagem ao monitorar o ambiente, avaliar suas possibilidades e ajustar suas estratégias de permanência elementos constituintes da fase de controle volitivo e de auto-observação (Frison; Simão, 2013, p. 7). A decisão de mudar de sala, retornar em outro dia e negociar sua presença revela o caráter cíclico e adaptativo da autorregulação, entendida como movimento interdependente entre fases de planejamento, execução e reflexão.

Entretanto, a repetição do episódio mostra que o território escolar não se reorganizou para recebê-lo, demonstrando que a movência do sujeito é insuficiente quando a estrutura não se dispõe a produzir transversalidades ou atravessamentos institucionais (Penalva, 2020, p. 10). Assim, colocar-se no lugar dos licenciandos com deficiência permite compreender que sua experiência se constrói no entrecruzamento de masculinidade, deficiência e fragilidades institucionais, produzindo territórios marcados por pertencimento precário e negociações constantes.

Aruanã: O "Repasse da Bola" e "Corrida do Bambolê", foram cuidadosamente escolhidas com o objetivo de fomentar a atenção, a coletividade e a agilidade do grupo. Contudo, o contexto da sala de aula revelou um desafio significativo: a presença de 3 crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma delas diagnosticada com grau de suporte dois e ausência de fala desenvolvida. Esta criança demonstrou dificuldade marcante na interação social e na compreensão das regras de reciprocidade exigidas pelo jogo. No caso do "Repasse da Bola", a criança manifestou a tendência de reter o objeto, falhando em assimilar o conceito de compartilhamento inerente à dinâmica. Embora tenha participado brevemente com o auxílio da professora, não conseguiu engajar-se plenamente até o fim (Relatório de Estágio, 2024).

A experiência relatada pelo Aruanã, ao conduzir atividades lúdicas com uma turma que incluía três crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revela não apenas a sensibilidade do licenciando com deficiência diante das

necessidades específicas dos alunos, mas também a percepção aguçada das movências que atravessam o estágio, especialmente quando envolve sujeitos historicamente situados em posições de vulnerabilidade.

O estudante demonstra habilidade de observação, regulação emocional e ajuste das estratégias diante das dificuldades do aluno não verbal, o que dialoga com a noção de “estágio como acontecimento”, conforme discutido por Moura (2017, p. 16), quando afirma que o estágio é uma experiência que “nos passa, ou que nos toca, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”.

Esse acontecimento formativo se intensifica quando o licenciando com deficiência, por sua própria trajetória, identifica nuances que muitas vezes passam despercebidas por docentes já em exercício. No caso descrito, enquanto a professora demonstrou limites no manejo da situação, Aruanã reconheceu as barreiras de reciprocidade simbólica próprias do TEA e buscou reorganizar sua prática de modo a favorecer a participação da criança, evidenciando elementos de autorregulação da aprendizagem em ação, monitoramento da tarefa, avaliação da resposta do aluno e adequação da estratégia.

Essa postura pode ser compreendida à luz do modelo cíclico de autorregulação formulado por Zimmerman (2002, 2011), no qual o estudante planeja, executa com monitoramento contínuo e, posteriormente, realiza autoavaliação. Além disso, a capacidade do licenciando de reorganizar sua intervenção reflete o que Bandura, (1991) denomina “agência autorregulatória”, sustentada por crenças de autoeficácia que permitem ao sujeito ajustar sua ação diante de desafios.

Essa perspectiva reforça o que Moura, (2017, p. 97) define como “movências de sentidos” no estágio deslocamentos identitários e práticos que emergem quando os sujeitos reinterpretam o vivido e constroem novas formas de agir. Desse ponto de vista, o Aruanã não apenas ajusta sua prática, mas reposiciona o próprio sentido da atividade, deslocando o foco do déficit para a compreensão das territorialidades simbólicas que a criança ocupa na dinâmica proposta movimento que se inscreve na articulação entre autorregulação e movência.

Do ponto de vista territorial, a presença de um licenciando com deficiência mediando aprendizagens de crianças PcD produz uma territorialidade pedagógica diferenciada, marcada pelo reconhecimento afetivo e pela experiência compartilhada da diferença. Como destaca Moura, (2017, p. 112), a construção da identidade docente é atravessada por “temporalidade, aprendizagem ao longo da vida e humildade”, elementos visíveis quando o Aruanã reformula sua ação sem reduzir a criança ao déficit, mas compreendendo suas formas próprias de estar no mundo. Esse movimento converge com a ideia de Bandura (1997) de que o ambiente, a ação e o sujeito interagem de modo recíproco, formando uma dinâmica em que a autorregulação é sempre situada.

Além disso, o episódio evidencia lacunas formativas históricas. Muitos professores em exercício, especialmente na Educação Infantil, não receberam formação adequada para trabalhar com TEA, o que se relaciona ao que Moura, (2017, p. 97) descreve como “efeitos de dissociação entre teoria e prática”. Nesse ponto, articula-se também com a perspectiva de Zimmerman (2000), que afirma que a autorregulação se desenvolve progressivamente a partir de modelos sociais disponíveis, algo que, no contexto descrito, não estava plenamente acessível à professora da turma, mas foi mobilizado pelo licenciando.

Esse atravessamento constitui exatamente o que Moura, (2017, p. 107) descreve como “solidariedade entre sujeitos e saberes”, indicando que o estágio, especialmente no caso de licenciandos com deficiência, transforma as relações pedagógicas e evidencia a necessidade de repensar a formação docente contínua, sobretudo na Amazônia paraense. Ilustrado na Figura 16.

Figura 17: Aruanã em Estágio I



Fonte: a autora (2026).

Assim, a atuação de Aruanã não apenas revela movências individuais, mas desloca a territorialidade da sala de aula, um novo sujeito docente, marcado por uma experiência de deficiência, produz sentidos outros para o ensino, para as interações e para a compreensão do TEA.

Apesar das dificuldades vivenciadas em sala, Aruanã contou com algum apoio da professora regente, que buscou auxiliá-lo pontualmente na condução das atividades, especialmente nos momentos em que as crianças com TEA apresentaram maior resistência ao compartilhamento do material.

Embora sua intervenção tenha revelado limitações no manejo de ensino para uma turma diversa, sua presença funcionou como uma referência para o licenciando, permitindo que ele se situasse no território da sala e compreendesse a dinâmica relacional do grupo, aspecto central da ementa do Estágio de Introdução ao Campo Educacional, que tem como foco a observação, a participação assistida, a mediação pedagógica inicial e a compreensão das práticas educativas no cotidiano escolar.

Mesmo com limitações físicas, o Aruanã demonstrou habilidade significativa para interagir com as crianças, estabelecendo vínculos, acolhendo ritmos diferenciados e ajustando suas ações com sensibilidade. Sua presença

ativa e afetiva evidencia que a docência se constitui também na capacidade de comunicar-se com o outro para além do corpo físico, mobilizando gestos, olhares, pausas e ajustamentos finos que fortalecem a participação das crianças e confirmam sua competência em construir relações educativas significativas.

O licenciando com deficiência Ubirajara do Curso de Matemática realizou o Estágio em que destaca:

Ubirajara: Apesar dos aspectos positivos vivenciados durante o estágio, identifiquei a necessidade de uma maior integração entre a teoria e a prática ao longo do curso. A discrepância entre o conhecimento teórico adquirido e a realidade da sala de aula evidenciou a importância de uma formação mais articulada, que proporcione uma melhor preparação para os desafios da prática profissional. Diante disso, é recomendável que as instituições de ensino promovam essa integração entre teoria e a prática desde as etapas iniciais da formação dos educadores (Relatório Estágio I, 2023).

Ubirajara: algumas limitações foram identificadas, dentre elas, destaco a necessidade de uma maior integração entre a teoria e a prática ao longo do curso e falta de aceitação de PCDs nas escolas (Relatório Estágio II, 2024).

O Ubirajara, do curso de Matemática, realizou os Estágios e destacou a necessidade de maior integração entre teoria e prática ao longo do curso. Para ele, a discrepância entre o conhecimento teórico e a realidade da sala de aula revelou a importância de uma formação mais articulada e contínua (Relatório de Estágio I, 2023). No Estágio II, acrescentou que também enfrentou barreiras de aceitação enquanto PcD nas escolas, evidenciando limitações estruturais e atitudinais (Relatório de Estágio II, 2024).

A fala de Ubirajara evidencia uma das tensões mais persistentes na formação inicial docente: a histórica separação entre o que é aprendido nos componentes teóricos e o que se exige na prática cotidiana. Como discutem Pimenta; Lima, (2012), o estágio deve constituir-se como espaço de articulação e problematização e não como simples momento de aplicação técnica. A crítica do estudante confirma o que Tardif (2014) aponta ao defender que os saberes da experiência, construídos na prática real, precisam dialogar com o currículo formal. Esse desalinhamento curricular produz o que Moura, (2017, p. 97) chama de “efeitos de dissociação entre teoria e prática”, dificultando que o licenciando desenvolva uma compreensão integrada da docência como prática complexa e situada.

Do ponto de vista da autorregulação da aprendizagem, o relato de Ubirajara evidencia a etapa reflexiva do ciclo descrito por Zimmerman (2011), na qual o estudante interpreta criticamente suas ações, identifica lacunas e projeta caminhos de melhoria. Essa capacidade reflexiva revela agência profissional em construção, alinhada à noção de Bandura (2001) de que a ação docente é guiada pela agência autorregulatória e pelas crenças de autoeficácia. Ao propor que a formação deveria integrar teoria e prática desde os primeiros semestres, Ubirajara demonstra não apenas análise crítica, mas iniciativa transformadora elemento central de sua constituição identitária como futuro professor.

A segunda fala do estudante, ao denunciar a “falta de aceitação dos estagiários com deficiência nas escolas”, revela barreiras atitudinais profundas que estruturam territórios escolares historicamente excludentes. Como afirma Glissant (2005), os territórios são atravessados por relações de poder e formas de reconhecimento; assim, a sensação de não pertencimento vivida pelo licenciando com deficiência Ubirajara aponta para representações cristalizadas sobre quem pode ocupar o lugar de docente.

Esses resultados reforçam que a formação docente, especialmente na Amazônia paraense, deve assumir o compromisso com práticas inclusivas e situadas, capazes de produzir movências institucionais e subjetivas que ampliem a justiça educacional. Nesse contexto Ubirajara em sua atividade de estágio I (Figura 17).

Figura 18: Ubirajara em Estágio



Fonte: Relatório de Estágio (2023).

As movências de Ubirajara não se restringem a críticas pontuais, mas revelam desigualdades estruturantes da formação docente e da organização escolar. Sua experiência evidencia que integrar teoria e prática e promover a

aceitação de professores com deficiência não são apenas demandas pedagógicas, mas movimentos fundamentais para transformar territorialidades escolares ainda marcadas por normas implícitas e exclusões.

Esse movimento dialoga com o conceito de movência proposto por Penalva; Penalva (2020), na medida em que o licenciando precisa deslocar-se simbolicamente em um território que não o reconhece imediatamente, negociando sua presença e reconstruindo sentidos sobre sua identidade profissional.

A imagem que registra Ubirajara em seu Estágio I, materializa um momento singular de movência formativa, no qual o licenciando se desloca entre o que aprendeu teoricamente e as exigências concretas do território escolar. Ainda em fase inicial, sua postura, gestualidade e atenção ao contexto expressam o ciclo autorregulatório descrito por Zimmerman (2011, p. 65), especialmente as fases de observação estratégica e monitoramento da performance, nas quais o estudante interpreta pistas do ambiente e ajusta suas ações. Essa leitura sensível do território dialoga com Bandura (2001, p. 4), que afirma que a agência docente se constitui na articulação entre condições pessoais, comportamentais e ambientais.

Ao posicionar-se como participante observador, Ubirajara ocupa um espaço de transição uma territorialidade provisória, como discute Glissant (2005), em que o sujeito negocia seu lugar e constrói novas significações. Trata-se de um acontecimento formativo que, segundo Moura (2017, p. 16), “toca e transforma”, pois o estágio expõe contradições, descompassos e demandas reais que desafiam o licenciando a reorganizar sentidos sobre a docência.

O licenciando com deficiência Ubirajara, portanto, não retrata apenas um momento estático, mas um movimento que mobiliza autorregulação para interpretar a dinâmica escolar, examinar limites da formação recebida e perceber tensões entre teoria e prática que são historicamente apontadas por Pimenta; Lima (2012) e Tardif (2014) como estruturantes do início da profissionalidade docente.

6.2. Estratégia de ARA e metodologias de estudo

6.2.1 Estratégia de aprendizagem

A ARA vê as estratégias de aprendizagem como ferramentas ativas, conscientes e intencionais que o aluno usa para planejar, monitorar e avaliar seu próprio aprendizado, ajustando comportamentos, emoções e cognições para alcançar objetivos, transformando-se em um agente autônomo e eficaz do seu processo de estudo Panadero (2017); Zimmerman (2011). O quadro 8, ilustra as constituições desses dados.

Quadro 8: Estratégias de Aprendizagem dos licenciandos

PERGUNTA	N	R	AV	S
Repete a informação oralmente enquanto lê o texto			Caíque, Ubirajara 2(67%)	Aruanã 1 (33%)
Anota na íntegra as explicações do professor			Aruanã, Ubirajara (67%)	Caíque 1 (33%)
Identifica suas dificuldades para aprender certos tópicos ou assuntos		Aruanã, Caíque 2(67%)	Ubirajara 1(33%)	
Resume os textos indicados para estudo.			Aruanã, Ubirajara 2(67%)	Caíque 1 (33%)
Ler os textos indicados pelo professor			Aruanã 1(33%)	Caíque, Ubirajara 2(67%)
Faz anotações no texto ou em uma folha separada			Aruanã 1(33%)	Caíque, Ubirajara 2(67%)
Escreve com suas próprias palavras o que entende do texto.				Aruanã, Caíque, Ubirajara 3(100%)
Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.			Caíque 1(33%)	Aruanã, Ubirajara 2(67%)
Elabora perguntas e respostas sobre o assunto estudado		Caíque 1(33%)	Aruanã 1(33%)	Ubirajara 1(33%)
Seleciona as ideias principais do texto.			Ubirajara 1(33%)	Aruanã, Caíque 2(67%)
Controla a ansiedade em situações de avaliação		Ubirajara 1(33%)	Caíque 1(33%)	Aruanã 1(33%)
Identifica quanto ou quão pouco está aprendendo			Aruanã, Caíque, Ubirajara 3(100%)	
Solicita ajuda do professor sobre dúvidas do conteúdo			Aruanã, Ubirajara 2(67%)	Caíque 1(33%)
Revisa as anotações feitas na aula			Aruanã, Ubirajara 3 2(67%)	Caíque 1(33%)

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (S) Sempre

Fonte: a autora (2026).

Observa-se que o domínio das estratégias de suporte e elaboração, no que tange às estratégias cognitivas de execução e reelaboração do conteúdo pelos licenciandos com deficiência Aruanã, Caíque e Ubirajara, aponta para

um forte comprometimento com práticas de aprendizagem ativa. A estratégia de “escrever com suas próprias palavras o que entende do texto”, utilizada sempre por 100% dos licenciandos com deficiência, constitui um indicador consistente de autorregulação funcional, pois envolve a transformação consciente da informação, um processo cognitivo central nas fases de performance e autorreflexão do ciclo autorregulatório descrito por Zimmerman (2011).

Essa elaboração profunda, aliada ao uso frequente da estratégia de “resumir os textos indicados para estudo” (67% às vezes; 33% sempre), revela que os licenciandos mobilizam mecanismos que Winne e Hadwin (2024) definem como “monitoramento estratégico”, ou seja, a capacidade de acompanhar a própria compreensão e reorganizar o conteúdo por meio de síntese e seleção.

Tais práticas evidenciam movências cognitivas importantes: o estudante desloca-se do papel de receptor passivo para o de sujeito produtor de sentido, territorializando simbolicamente o conteúdo estudado. Nesse movimento, o ECS se revela como espaço de circulação de sentidos, no qual os licenciandos com deficiência reconfiguram suas formas de aprender e de se posicionar diante do conhecimento.

Assim, as estratégias cognitivas empregadas pelos participantes indicam processos autorregulatórios relevantes, ainda que coexistam com fragilidades em outras dimensões, abrindo campo para problematizar, nas seções seguintes, como essas estratégias se articulam (ou não) com o planejamento metacognitivo e a regulação emocional durante o ECS. Outras estratégias de aprendizagem apresentam uma dependência de métodos menos ativo, indicados por 67% (Aruanã e Ubirajara) “às vezes” e 33% (Caíque) “sempre” ao responderem sobre se “anotam na íntegra as explicações do professor”.

Embora todos demonstrem capacidade de “selecionar as ideias principais do texto” com 67% dos licenciandos com deficiência respondendo “sempre” e 33% “às vezes” esse domínio cognitivo convive com a manutenção de estratégias mais passivas, como o registro integral das explicações do professor. Essa coexistência revela um padrão híbrido de autorregulação, caracterizado por avanços e retrações, como discutem Ganda e Boruchovitch

(2018), ao afirmarem que estudantes com déficits no processamento da informação tendem a alternar entre estratégias profundas e estratégias de *coping* quando percebem sobrecarga cognitiva.

O recurso a cópia literal funciona, portanto, como uma estratégia de segurança, acionada para evitar perdas de conteúdo em momentos de maior exigência do ECS. Considerando a movência, esse comportamento evidencia deslocamentos internos os licenciandos com deficiência transitam entre práticas autorais e práticas protetivas, reterritorializando sua maneira de aprender conforme as tensões vivenciadas no campo do estágio.

Trata-se de uma territorialidade cognitiva instável, marcada por negociações entre o que conseguem fazer autonomamente e o que realizam para garantir sustentação mínima diante das demandas formativas. Essa leitura da movência autorregulatória abre caminho para o parágrafo seguinte, que discute como a mobilização de suporte docente emerge como estratégia central para compensar tais fragilidades cognitivas e emocionais. Ao considerar a metacognição de planejamento e monitoramento no ECS, se revela uma autorregulação mais questionável deste grupo.

Embora todos responderam que “as vezes” identificam quanto o quão pouco estão aprendendo, Aruanã e Caíque dizem que “raramente” indicam suas dificuldades para aprender certos tópicos ou assuntos”. Esses resultados demonstram que os licenciandos percebem o resultado precário, mas falham no diagnóstico mais preciso da causa, o que dificulta o ajuste de estratégias eficazes do plano de estudo, resultando possivelmente na ineficácia do ciclo de aprendizagem.

Concomitantemente ao controle da ansiedade, a estratégia de regulação emocional, se revela como uma área vulnerável significativa no ECS. A estratégias de controlar a ansiedade em situações de avaliação é mais bem equilibrada com 33% dos licenciandos com deficiência respondendo “raramente, às vezes e sempre” respectivamente. Ou seja, 1/3 desses licenciandos raramente superar a gerência dessa emoção, evidencia que a ansiedade age como impedimento que pode desestabilizar o desempenho, independente do domínio cognitivo do conteúdo.

De forma geral, a autorregulação de estratégias de aprendizagem dos licenciandos com deficiência em ECS é marcado por uma proficiência nas

estratégias de significado (reescrita e resumo) e na mobilização de recursos (busca de ajuda), que ainda é enfraquecida pela falta de um melhor diagnóstico metacognitivo e pela vulnerabilidade na regulação emocional.

Assim, entende-se que para a autonomia com aproveitamento de acadêmico no ECS, seria fundamental que as movências de práticas pedagógicas contemplem a construção da capacidade de detectar e selecionar as lacunas de conhecimento, modificando o monitoramento passivo em estratégias planejadas e ativas com suporte para o gerenciamento da ansiedade em contexto principalmente de ECS.

Nesse contexto, o papel das práticas pedagógicas transcende a transmissão de conteúdo, atuando como um agente mediador essencial no desenvolvimento da autorregulação. Segundo Basso e Abrahão (2018), essa mediação é o que possibilita ao estudante com deficiência navegar pelas barreiras atitudinais, fortalecendo o seu território social e vinculando a motivação acadêmica à realidade cultural amazônica.

Os resultados sinalizam que os licenciandos com deficiência empregam estratégias cognitivas de elaboração e construção ativa de significado em níveis expressivos, o que indica movimentos consistentes de autorregulação da aprendizagem. A estratégia “escrever com suas próprias palavras o que entende do texto” aparece em 100% das respostas, configurando-se como o principal marcador de elaboração profunda.

Essa prática, conforme discutem Boruchovitch e Ganda (2018), favorece a manipulação cognitiva da informação e o desenvolvimento da autonomia intelectual, reforçando um padrão de aprendizagem ativa que constitui deslocamento significativo dentro da trajetória formativa dos estudantes.

Da mesma forma, estratégias como “resumir os textos indicados para estudo” são utilizadas “às vezes” por 67% (Aruanã e Ubirajara) e “sempre” por 33% (Caíque), revelando que a reescrita e a síntese funcionam como práticas de elaboração que impulsionam a movência interna desses sujeitos. Corroborando com Zumthor (1993) e Ewald (2008), como processo contínuo de reorganização e reconstrução de sentidos no percurso formativo. Tais práticas não se estabilizam, mas fluem conforme as exigências cognitivas, emocionais e contextuais impostas pelo ECS.

Entretanto, essa proficiência convive com o uso recorrente de estratégias de *coping* cognitivo¹⁰. Anotar integralmente as falas do professor, por exemplo, aparece em 67% (Aruanã e Ubirajara) como prática “às vezes” e 33% (Caíque) como prática “sempre”. Esse comportamento, interpretado por Pintrich (1995), caracteriza o uso de estratégias protetivas em situações de sobrecarga cognitiva, revelando que esses licenciandos alternam entre práticas de alta elaboração e práticas de segurança para evitar perdas de conteúdo em contextos que exigem grande esforço de processamento.

Essa alternância em nosso entendimento, configura uma territorialidade cognitiva instável, marcada por reterritorializações constantes ora baseadas na autonomia autoral, ora na necessidade de proteção em resposta às tensões do ECS.

Embora 66% selecionem “sempre” as ideias principais do texto e 33% o façam “às vezes”, indicando domínio satisfatório de operações cognitivas superiores, essa competência não garante estabilidade na regulação metacognitiva. Isso fica evidente no fato de que 67% “raramente” identificam suas dificuldades específicas de aprendizagem, ainda que 100% afirmem identificar “às vezes” quanto ou quão pouco estão aprendendo. Essa defasagem entre percepção global e diagnóstico preciso confirma o que Zimmerman (2011) descreve como falha na fase de autoavaliação do ciclo autorregulatório, comprometendo a capacidade de adaptação estratégica e impactando o desempenho acadêmico.

Na dimensão emocional, observa-se fragilidade expressiva: o controle da ansiedade em avaliações distribui-se equitativamente entre “raramente”, “às vezes” e “sempre”, cada um com 33%. Essa dispersão indica ausência de estabilidade emocional, aspecto que Zheng (2022) considera determinante para o monitoramento metacognitivo e para a manutenção do foco em tarefas complexas. A ansiedade opera, assim, como fator desestabilizador da territorialidade subjetiva do estudante, produzindo rupturas e exigindo reconfigurações contínuas em sua movência interna.

¹⁰ *Coping* cognitivo é uma expressão utilizada na Psicologia Cognitiva e Educacional para descrever estratégias de enfrentamento mental que o estudante utiliza para lidar com situações de estresse, sobrecarga, dificuldade ou incerteza durante uma tarefa de aprendizagem.

Por outro lado, estratégias de apoio e colaboração apresentam resultados de concordância: 67% dos licenciandos com deficiência solicitam ajuda ao professor “às vezes” e 33% “sempre”, indicando que reconhecem a importância da regulação socialmente compartilhada no processo autorregulatório, conforme apontam Hadwin, Järvelä e Miller (2018). Essa busca por suporte configura uma forma de mobilização de recursos externos, essencial em percursos marcados por vulnerabilidades e barreiras atitudinais ou institucionais.

De forma integrada, os dados revelam que a ARA dos três licenciandos com deficiência no ECS foi marcada por uma movência entre práticas autorais (100% reescrevem; 67% resumem; 66% selecionam ideias centrais) e práticas protetivas (67% recorrem à cópia; 67% falham em reconhecer dificuldades específicas; 33% não controlam a ansiedade). Essa oscilação, compreendida como processo de movência territorial e desterritorial cognitiva.

Nesse contexto, pode-se considerar Haesbaert (2014), ao revelar que os estudantes estão constantemente reconstruindo sua relação com o aprender, ajustando estratégias conforme as barreiras vivenciadas no território formativo físico, simbólico, institucional e afetivo do estágio na Amazônia paraense.

Entendemos, que a ARA nesse grupo de licenciandos com deficiência, não é um estado, mas um deslocamento permanente: uma travessia marcada por instabilidades, reorganizações estratégicas e reconstruções de sentido. É precisamente essa movência que sustenta e tensiona a permanência desses sujeitos no curso e no ECS, produzindo territorialidades cognitivas e afetivas que redefinem sua forma de aprender, agir e significar a própria formação inicial docente.

6.2.2 Organização dos estudos

A habilidade do estudante de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem é fundamental para organização dos estudos, permitindo ao estudante assumir uma postura proativa e consciente na preposição de monitoramento, metas de sua evolução e ajuste de estratégias, permitindo maior autonomia e eficácia acadêmica. Os dados sobre organização dos estudos são ilustrados na Tabela 5.

Tabela 4: Organização dos Estudos dos PcD em ECS

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Crio um cronograma semanal detalhado com metas claras (planejamento e cronograma)	Aruanã 1(33%)		Ubirajara 1(33%)		Caíque 1(33%)
Registro o tempo dedicado e ajusto o plano conforme as dificuldades (Monitoramento e Adaptação)	Aruanã 1(33%)		Ubirajara 1(33%)	Caíque 1(33%)	
Organizo materiais e uso estratégias ativas como autoexplicação (Organização do material e estratégias ativas)		Caíque 1(33%)		Ubirajara 1(33%)	Aruanã 1(33%)
Tenho um plano de estudo geral, mas com flexibilidade e autonomia (Flexibilidade e Autonomia)		Ubirajara 1(33%)	Aruanã 1(33%)	Caíque 1(33%)	

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.

Fonte: a autora (2026).

Observa-se, que as práticas de planejamento entre os licenciandos com deficiência distribuem-se de forma equilibrada, com 33% criando cronogramas semanalmente, 33% raramente estruturando o tempo, um movimento que evidencia a natureza flutuante da autorregulação no ECS. Essa heterogeneidade confirma a ideia de movência formativa apontada por Moura (2017), pois os licenciandos transitam entre tentativas de organização e recuos estratégicos mediados pelas demandas do estágio.

Do ponto de vista territorial, essa oscilação indica que o planejamento não está plenamente inscrito como prática estável no território acadêmico desses estudantes, o que dialoga com Frison, Simão e Veiga (2011) ao afirmarem que a autorregulação emerge de negociações constantes entre intenção, contexto e condições pessoais. Assim, os percentuais encontrados não revelam falha, mas um processo em curso de apropriação das práticas de estudo, processo que se desdobra nas estratégias de monitoramento e busca de suporte.

Os dados referentes à organização dos estudos evidenciam que os licenciandos com deficiência apresentam uma distribuição equilibrada das práticas de planejamento e gestão do tempo, com 33% criando cronogramas semanais e 33% raramente estruturando metas formais.

Essa variação revela um processo autorregulatório ainda em trânsito, no qual o planejamento não se configura como prática estável, mas como movimento contingente às condições do ECS, uma movência organizacional que expressa, como destacam, os ajustes contínuos entre intenção,

disponibilidade subjetiva e as demandas do contexto (Frison; Veiga; Simão, 2011).

Com relação ao registro do tempo e adaptação de planos, a distribuição igualmente tripartida (33% em cada categoria) reforça que o monitoramento metacognitivo ocorre de forma situacional, e não sistemática, indicando que os licenciandos estão em processo de reterritorialização da sua forma de estudar, apropriando-se gradualmente das exigências cognitivas e temporais do estágio.

Estratégias como organização de materiais e uso de práticas ativas também divididas em 33% “às vezes”, 33% “frequentemente” e 33% “muito frequentemente” sugerem que a agência autorregulatória está sendo construída como fluxo, e não como hábito consolidado, coerente com o que Ganda, Boruchovitch (2018) descrevem como variabilidade adaptativa em estudantes com deficiência diante de cargas cognitivas complexas.

A ideia de possuir um plano de estudo flexível, igualmente distribuída entre os três níveis de frequência, aponta para uma autonomia que se constitui na relação com o território formativo e suas contingências. Nessa direção, para Rosário (2004), a autorregulação emerge como capacidade situada e negociada.

Assim, o conjunto desses resultados demonstra que a organização dos estudos pelos licenciandos com deficiência não é fixa, mas marcada por fluxos, deslocamentos e reconfigurações contínuas no interior do ECS preparando o terreno para compreender, na subseção seguinte, como a busca por suporte se torna elemento central para sustentar esses movimentos de adaptação e continuidade dos processos de aprendizagem.

6.2.3 Conciliação estudo e cotidiano/trabalho

A ARA começa antes da organização e execução da tarefa, no planejamento de estratégias. Para alunos que conciliam múltiplas demandas, isso é fundamental. Conciliar estudo com trabalho, envolve o que é mais importante em cada momento para poder otimizar os períodos de estudos. Nesse sentido, a Tabela 6 ilustra os resultados coletados.

Tabela 5: Conciliação de Estudo e Cotidiano dos PcD em ECS

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Uso cronograma rigoroso e defino metas diárias e semanais (Gestão estruturada do tempo)	Aruanã 1(33%)	Ubirajara 1(33%)		Caíque 1(33%)	
Busco flexibilidade e aproveito tempos livres para estudar (Flexibilidade e otimização)		Ubirajara 1(33%)		Aruanã, Caíque 2(67%)	
Conto com apoio de familiares e colegas e participo de rede de apoio (Suporte e colaboração)	Aruanã, Caíque, Ubirajara 3(100%)				
Cuido da saúde física e emocional para manter o foco (Bem-estar e autocuidado)		Aruanã, Ubirajara 2(67%)			Caíque 1(33%)

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.
Fonte: a autora (2026).

Os licenciandos com deficiência revelam conciliar estudo, cotidiano e demandas emocionais durante ECS. Apenas 33% (Aruanã) afirmam “nunca” utilizar um cronograma estruturado e 33% (Ubirajara) o fazem “raramente”, enquanto 33% (Caíque) declaram usá-lo “frequentemente”, o que demonstra grande oscilação no domínio das práticas de gestão do tempo, aspecto central da autorregulação.

Em contrapartida, estratégias de flexibilidade e otimização do tempo apresentam maior adesão: 67% (Aruanã e Caíque) afirmam buscar “frequentemente” tempos livres para estudar, enquanto 33% (Ubirajara) o fazem “raramente”. Destaca-se, ainda, que 100% dos estudantes participantes da pesquisa não contam com apoio familiar, de colegas ou com qualquer rede de apoio institucional ou social, evidenciando um cenário de ausência de suporte no percurso formativo.

Tal condição reforça que a dimensão social funciona como eixo estruturante do processo autorregulatório, alinhando-se à noção de correção proposta por Hadwin, Järvelä e Miller (2018), ao mesmo tempo em que explicita fragilidades no contexto de formação desses sujeitos.

No que se refere ao cuidado emocional, 67% (Aruanã e Ubirajara) relatam cuidar “às vezes” da saúde física e mental, enquanto 33% (Caíque) afirmam cuidar “muito frequentemente”. Esses dados indicam que o equilíbrio entre autocuidado, flexibilidade e suporte social constitui uma territorialidade afetivo-organizacional necessária para sustentar a presença do estudante no

ECS, especialmente quando a gestão rigorosa do tempo não se mostra plenamente consolidada.

Observa-se que as movências dos licenciandos transitam entre estruturas rígidas e arranjos mais fluidos de organização, reconfigurando continuamente suas estratégias conforme as exigências do território vivido, reafirmando a autorregulação como processo situado e em constante adaptação.

Os dados, ainda permitem compreender que a conciliação entre estudo, cotidiano e demandas emocionais no ECS expressa uma dinâmica autorregulatória marcada por tensões, avanços e retrações, configurando aquilo que Zumthor (1993) denomina de um estado contínuo de ajuste e reorganização diante das condições do território vivido.

A gestão estruturada do tempo, por exemplo, aparece de forma desigual entre os licenciandos: enquanto 33% (Caíque) afirmam utilizar um cronograma rigoroso “frequentemente”, 33% (Aruanã) relatam “nunca” recorrer a esse tipo de planejamento e 33% (Ubirajara) o fazem apenas “raramente”. Esses resultados apontam evidência que apenas um dos três estudantes consolidou práticas mais estáveis de planejamento, enquanto os demais oscilam entre ausência ou baixa frequência de organização.

Esses achados confirmam que o ciclo autorregulatório depende da capacidade de estabelecer metas claras e monitorar o tempo, mas também demonstra que essas habilidades não se desenvolvem de forma homogênea entre licenciandos com deficiência, especialmente como concebe Zimmerman (2011), em contextos marcados por demandas complexas como o ECS.

Em contraposição, observa-se maior fluidez nas estratégias de flexibilidade e otimização do tempo, com 67% (Aruanã e Caíque) utilizando “frequentemente” momentos livres para estudar e 33% (Ubirajara) fazendo-o “raramente”. Esse padrão revela que, diante das exigências do ECS, os licenciandos com deficiência, constroem arranjos maleáveis de estudo, negociando seus ritmos e possibilidades movimento coerente com a perspectiva sociocognitiva. Sobre essa agência adaptativa, concordamos com Bandura (1986) e Haesbaert (2014) ao conceberem a territorialidade existencial, em que o sujeito reorganiza práticas em diálogo com as restrições e potências do ambiente.

No caso dos licenciandos com deficiência, essa territorialidade relacional funciona como recurso estruturante que sustenta o ciclo autorregulatório, compensando fragilidades em áreas como planejamento e gestão do tempo.

Quanto ao autocuidado emocional, os dados mostram que 67% (Aruanã e Ubirajara) cuidam da saúde física e emocional “às vezes”, enquanto 33% (Caíque) o fazem “muito frequentemente”. Esse cenário pode indicar que a regulação emocional; dimensão essencial da autorregulação ainda não se encontra plenamente consolidada para a maioria. A vulnerabilidade emocional diante do ECS, especialmente em momentos de maior sobrecarga cognitiva e física, conecta-se com o que Zheng (2022) e Cho; Kim (2020) identificam como a influência direta da ansiedade e do estado emocional sobre o monitoramento metacognitivo.

Assim, a conciliação entre estudo e cotidiano revelam não apenas estratégias isoladas, mas territorialidades autorregulatórias em construção, nas quais planejamento, flexibilidade, suporte social e autocuidado se entrelaçam de modo desigual e dinâmico.

A inclusão no Ensino Superior na Amazônia Paraense exige que as estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (ARA) sejam amparadas por um rigoroso planejamento e intervenção pedagógica, conforme defendem Tortella e Cunha (2025). Para esses autores, a organização intencional do ensino é o que permite ao licenciando com deficiência transformar os desafios geográficos e estruturais em oportunidades de desenvolvimento, consolidando seu território pessoal através da autonomia guiada.

Esses resultados confirmam que, no contexto amazônico e nas trajetórias de licenciandos com deficiência em ECS, a autorregulação não se estrutura como um conjunto linear de habilidades, mas como um processo fluido e situado, atravessado pelas condições materiais, emocionais e relacionais que compõem o território da formação inicial.

6.2.4 Estratégia de estudo

O uso de estratégia de estudo na ARA não se limita apenas às técnicas cognitivas, mas também abrangem o domínio metacognitivo e motivacional/efetivo. A utilização intencional e diversificada de estratégias,

permite ao aluno autorregulado uma postura adaptativa e proativa. Portanto, as estratégias de estudo adotadas pelos licenciandos com deficiência no contexto do ECS evidenciam como esses estudantes transitam entre diferentes modos de organizar, elaborar e aplicar conteúdos ao longo do processo formativo. A Tabela 7, revela os resultados sobre estratégias de estudo dos PcD em ECS.

Tabela 6: Estratégia de Estudos dos PcD em ECS

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Uso estratégias ativas como autoexplicação e mapas conceituais (estratégias ativas e elaboração)		Ubirajara 1(33%)	Caíque 1(33%)		Aruanã 1(33%)
Resolvo atividades/problemas práticos e busco exemplos reais (Prática e aplicação)			Caíque 1(33%)	Ubirajara 1(33%)	Aruanã 1(33%)
Crio esquemas, tabelas e organizo o conteúdo em tópicos/anotações (Organização e estrutura)			Caíque, Ubirajara 2(67%)	Aruanã 1(33%)	
Consulto diferentes fontes e uso ferramentas digitais (busca e gerenciamento de recursos)	Caíque 1(33%)		Ubirajara 1(33%)		Aruanã 1(33%)

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.

Fonte: a autora (2026).

Constata-se que o uso de estratégias ativas como autoexplicação e uso de mapas conceituais são utilizadas por 33% “raramente”, 33% “às vezes” e 33% “muito frequentemente”, pelos licenciandos com deficiência em ECS, indicando uma distribuição equilibrada e marcada por movências individuais na adoção desses recursos. As práticas voltadas à resolução de problemas reais, igualmente distribuídas entre “às vezes”, “frequentemente” e “muito frequentemente” (33% em cada categoria), demonstram que a aplicação prática do conhecimento ocorre, mas de maneira não homogênea entre os licenciandos.

De modo geral, esses resultados sinalizam que os licenciandos com deficiência navegam por diferentes estratégias que compõem seu repertório autorregulatório no ECS. A distribuição equilibrada das estratégias ativas entre “às vezes”, “frequentemente” e “muito frequentemente” (33% para cada opção) evidencia que os licenciandos se movem entre diferentes modos de engajamento intelectual, acionando níveis distintos de elaboração conforme a demanda do conteúdo e as condições situacionais do ECS. Essa oscilação revela uma movência autorregulatória, tal como discutem Penalva e Penalva (2020), segundo os quais o estudante reconfigura suas práticas a partir de

tensões externas (tempo, acessibilidade, exigências do estágio) e internas (cansaço, limitação física, modos de atenção).

Essa autorregulação se aproxima do que Moura (2017), denomina de reorganizações identitárias do aprender, que emergem justamente na intersecção entre exigências práticas e reconstruções internas do sujeito em formação.

A presença equivalente (33% cada) no uso de múltiplas fontes e ferramentas digitais demonstra que essa estratégia não está plenamente territorializada entre os licenciandos, inferindo-se que funciona mais como prática contextual do que como hábito consolidado. Entendemos que essa movência reflete, as desigualdades de acesso, infraestrutura e familiaridade tecnológica que atravessam a formação docente, impactando diretamente a maneira como os licenciandos com deficiência mobilizam recursos externos para apoiar sua aprendizagem.

Já a oscilação no uso de autoexplicação estratégia altamente eficaz no ciclo autorregulatório parece indicar que parte dos estudantes encontra dificuldades para verbalizar o próprio pensamento, o que pode estar relacionado tanto a barreiras cognitivas quanto emocionais, reforçando a necessidade de uma mediação pedagógica mais intencional durante o ECS.

Assim, as estratégias de estudo dos licenciandos com deficiência não se distribuem de modo linear, mas compõem um campo dinâmico em que se movimentam entre práticas consolidadas, emergentes e reativas, configurando uma territorialidade formativa em constante transformação. Essas movências evidenciam não apenas a complexidade da autorregulação no ECS, mas também os desafios da UFPA/CCAST para fortalecer o repertório estratégico desses licenciandos.

6.3 Monitoramento e adaptação da ARA

6.3.1 Ajustes de aprendizagem

Os ajustes podem ocorrer durante e após as execuções de atividades, onde o aluno modifica, aprimora ou substitui suas estratégias cognitivas, motivacionais e metacognitivas realinhando a ação com o objetivo. O ajuste é a capacidade dinâmica de autocorreção que transforma a aprendizagem

passiva em intervenção ativa, garantindo a eficácia de autorregulação (Zimmerman, 2000; 2002).

Os resultados da Tabela 8, mostram que os licenciandos PcD mobilizam ajustes de aprendizagem que indicam funcionamento básico dos ciclos autorregulatórios.

Tabela 7: Ajustes de Aprendizagem dos PcD em ECS

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Reflito sobre o que não está funcionando e ajusto a estratégia (Metacognição e ajuste)			Aruanã 1(33%)	Caíque, Ubirajara 2(67%)	
Reorganizo o conteúdo com mapas, diagramas e cores (reorganização e visualização)			Aruanã, Ubirajara 2(67%)		Caíque 1(33%)
Peço ajuda a professores ou colegas e busco novos materiais (busca de ajuda e recursos externos)	Aruanã 1(33%)		Caíque 1(33%)	Ubirajara 1(33%)	
Tento explicar o conteúdo com minhas palavras e criar exemplos (autoexplicação e simplificação).		Aruanã 1(33%)		Ubirajara 1(33%)	Caíque 1(33%)

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.

Fonte: a autora (2026).

Observa-se, que a ARA de refletir e ajustar a ação, utilizada “frequentemente” por 67% (Caíque e Ubirajara) expressa o que Zimmerman, 2002 descreve como ativação metacognitiva alinhada às fases de monitoramento e autorreflexão. Movências de 33% “às vezes” (Aruanã) aparecem também no ajustamento de estudos. Na reorganização visual do conteúdo, também com 67% (Caíque e Ubirajara) de uso “às vezes” e 33% “muito frequentemente (Aruanã) demonstra a necessidade de construção de novas formas de representação e compreensão prática.

A capacidade de reorganizar o território simbólico da tarefa, tornando as informações mais manejáveis por meio de esquemas, mapas, cores e diagramas, ampliam a compreensão do estudante sobre o que está fazendo e favorece maior autonomia na gestão do estudo (Boruchovitch; Santos, 2021).

O uso equilibrado da busca de ajuda com 33% “nunca”, 33% “às vezes” e 33% “frequentemente”, respectivamente, sugere padrões distintos de correção. Para Hadwin, Järvelä e Miller (2018) a autorregulação emerge na relação com o outro e com o contexto. Já a autoexplicação, os licenciandos com deficiência manifestam que “nunca”, “raramente” e “muito frequentemente”, indicando não elaboração ativa do conteúdo. Essa movência em ECS revela uma dimensão mais tensa da ARA. Para uma parte dos

estudantes, a busca de apoio aparece como estratégia consolidada; para outra, como prática pontual; e, para alguns, como recurso ausente.

Estudos de Hadwin, Järvelä e Miller (2018) destacam que a autorregulação não se dá apenas em nível individual, mas em articulação com formas de correção e regulação socialmente compartilhada, nas quais o estudante aprende a negociar apoio, compartilhar tarefas, discutir dificuldades e buscar mediações.

Quando um terço dos licenciandos declara nunca procurar ajuda, isso pode sinalizar barreiras subjetivas (medo de exposição, insegurança, experiências anteriores de desvalorização), mas também barreiras objetivas (falta de disponibilidade docente, ausência de redes de apoio estruturadas, cultura institucional pouco acolhedora).

No contexto amazônico, marcado por desigualdades de acesso, distâncias, precariedades de infraestrutura e histórica invisibilização de licenciandos com deficiência, esses dados sugerem que a qualidade da autorregulação está diretamente atravessada pela territorialidade institucional. Assim, pergunta-se: a quem recorrer? Em que condições? Com que acolhimento?

A estratégia de autoexplicação e simplificação do conteúdo com as próprias palavras, os resultados estão entre 33% “raramente”, 33% “frequentemente” e 33% “muito frequentemente”, apontando para a existência de diferentes níveis de elaboração ativa do conhecimento. Para parte dos licenciandos com deficiência em ECS, essa prática parece estar em consolidação; para outra, é uma estratégia fortemente presente no repertório de estudo.

Segundo Zimmerman (2002), essa prática ocorre na fase de desempenho, quando o estudante regula sua execução usando estratégias de elaboração e monitoramento. Em diálogo com Panadero (2022) e Cho; Kim (2013), a autoexplicação pode ser compreendida como uma forma de tornar explícitos os próprios processos de compreensão, o que fortalece a capacidade de identificar lacunas, revisar inferências e corrigir distorções.

Para licenciandos com deficiência em ECS, essa prática pode ganhar um contorno ainda mais significativo: ao explicar o conteúdo com suas próprias palavras, o estudante não apenas compreende melhor o que estuda, mas

também ensaia formas de traduzir esse conhecimento para futuros alunos, configurando uma movência que liga aprender e ensinar dentro do mesmo ajuste de estudo.

Os ajustes de aprendizagem descritos pelos licenciandos com deficiência evidenciam uma autorregulação que é, ao mesmo tempo, cognitiva, metacognitiva, social e territorializada. Trata-se de um conjunto de movimentos que não se reduz ao uso de técnicas isoladas, mas que expressa travessias: entre estratégias que funcionam e que fracassam, entre pedir ajuda e se calar, entre organizar o conteúdo para si e traduzi-lo para o outro, entre permanecer no lugar de estudante vulnerável e experimentar-se como futuro professor em ação.

Esses resultados reforçam a compreensão de que, no contexto dos ECS das licenciaturas da UFPA/CCAST, a autorregulação dos licenciandos com deficiência não é um dado estático, mas uma prática em movência, construída no encontro entre trajetórias pessoais, condições estruturais, mediações pedagógicas e modos singulares de habitar o território da formação inicial docente.

6.3.2 Como sabe que aprendeu

A Tabela 9, apresenta como os licenciandos com deficiência identificam que aprenderam determinado conteúdo no contexto do ECS.

Tabela 8: Como os PcD em ECS sabem que aprendeu

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Consigo explicar claramente e aplicar em contextos diferentes o conteúdo. (Explicação e Aplicação)				Caíque, Ubirajara 2(67%)	Aruanã 1(33%)
Tenho bom desempenho em avaliações e recebo feedback positivo. (Avaliações e <i>Feedback</i>)				Caíque, Ubirajara 2(67%)	Aruanã 1(33%)
Sinto-me confiante e competente ao discutir o conteúdo. (Autoconfiança e Competência)			Aruanã 1(33%)	Caíque, Ubirajara 2(67%)	
Identifico o que não compreendi e ajusto minha aprendizagem. (Metacognição e Autorregulação)		Aruanã 1(33%)	Caíque, Ubirajara 2(67%)		

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.
Fonte: a autora (2026).

Observa-se que, para 67% dos participantes (Caíque e Ubirajara) dos participantes, a aprendizagem se evidencia “frequentemente” quando

conseguem explicar claramente o conteúdo e aplicá-lo em diferentes contextos, enquanto 33% (Aruanã) afirma que isso ocorre “muito frequentemente”. O mesmo padrão aparece no item referente ao desempenho em avaliações e ao recebimento de *feedbacks* positivos, também os mesmos participantes com frequência de 67% respondendo “frequentemente” e 33% “muito frequentemente”, indicando forte dependência de indicadores externos de validação.

Em relação à autoconfiança, 67% (Caíque e Ubirajara), assinalam sentir-se competentes “frequentemente” ao discutir o conteúdo, contrastando com 33% (Aruanã), que o fazem apenas “às vezes”. Já a identificação de pontos não compreendidos, dimensão metacognitiva fundamental, aparece distribuída entre 67% (Caíque e Ubirajara), “às vezes” e 33% (Aruanã), “raramente”, sugerindo uso menos sistemático dessa estratégia.

Esses resultados dialogam com a literatura, que aponta que estudantes tendem a reconhecer a aprendizagem por meio da capacidade de explicação e transferência (Zimmerman, 2002) desempenho e *feedback* (Panadero, 2017) e autoconfiança acadêmica (Bandura, 1997) enquanto processos de autoavaliação metacognitiva frequentemente surgem como elementos menos consolidados (Boruchovitch, 2014; Rosário, 2001).

Esses resultados reforçam a compreensão de que a percepção de aprendizagem ainda se ancora fortemente em critérios heterônomos, isto é, dependentes da validação externa, fenômeno amplamente discutido por Zimmerman, (2002), ao pontuar que alunos em estágios iniciais do desenvolvimento autorregulatório tendem a reconhecer sua aprendizagem com base em evidências externas e em julgamentos de outros, e somente com o amadurecimento metacognitivo passam a adotar critérios internos e autoavaliativos.

Esse aspecto se torna especialmente relevante para licenciandos com deficiência, cujo percurso formativo é atravessado por barreiras institucionais, emocionais e relacionais que ampliam a dependência de *feedbacks* externos como marcadores de progresso (Boruchovitch, 2014; Hadwin; Järvelä; Miller, 2018).

Ao mesmo tempo, nota-se que a autoconfiança aparece como marcador importante, em que licenciandos em ECS sentem-se competentes ao discutir

o conteúdo, o que indica que crenças de autoeficácia participam ativamente da validação subjetiva da aprendizagem. Para Bandura (1997), essa autoeficácia é um dos mais potentes preditores do engajamento e da autorregulação, influenciando a persistência, a seleção de estratégias e a mobilização de esforços.

Entendemos, que no caso dos licenciandos com deficiência, a construção da autoeficácia é ainda mais delicada, pois depende não apenas de experiências de domínio, mas também da qualidade do suporte institucional, das interações sociais e das condições de acessibilidade que estruturam o território formativo. A autoconfiança identificada pelos licenciandos deve, portanto, ser compreendida como resultado de travessias de movências que mobilizam processos internos e externos em um território que, como destaca Zumthor (1993), é sempre movente, instável e produtor de deslocamentos identitários.

Assim, o conjunto dos resultados demonstra que, embora os licenciandos com deficiência mobilizem indicadores relevantes de aprendizagem explicação, aplicação, desempenho e autoconfiança, a dimensão metacognitiva ainda aparece como eixo crítico a ser fortalecido, especialmente diante das movências formativas que estruturam o ECS nas licenciaturas da UFPA/CCAST.

6.4 Avaliação das dificuldades e potencialidades

6.4.1 Identificação das dificuldades

A identificação das dificuldades constitui etapa estruturante da autorregulação, pois é nesse movimento de reconhecimento que o estudante toma consciência dos limites que atravessam sua aprendizagem, condição essencial para ajustar estratégias e reorganizar ações (Zimmerman, 2011). A Tabela 10, ilustra esses resultados.

Tabela 9: Identificação das dificuldades

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Tenho dificuldade em aplicar conceitos em atividades. (Falta de Compreensão)	Aruanã, Caíque 2(67%)			Ubirajara 1(33%)	
Tenho dificuldade de concentração; minha mente se dispersa. (Emocional e Físico)	Aruanã, Caíque 2(67%)			Ubirajara 1(33%)	

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.

Fonte: a autora (2026).

Os dados revelam que 67% (Aruanã e Caíque) declaram não terem dificuldade em aplicar conceitos nas atividades práticas, e o percentual de (33%) indica enfrentar desafios de concentração, aspectos que Ganda e Boruchovitch (2018) reconhecem como indicadores de fragilidade na fase de diagnóstico metacognitivo, quando o estudante percebe o problema, mas ainda não compreende integralmente suas causas.

Ubirajara, ao contrário diz que “frequentemente”, falta-lhe compreensão ou possui dificuldades emocionais ou físicas. Esse cenário evidencia uma movência interna na qual o licenciando transita entre momentos de domínio teórico e situações de dispersão ou insegurança, configurando um indicativo de territorialidade cognitiva que se manifesta no ECS, espaço marcado pela imprevisibilidade e pela exigência de operacionalização do conhecimento.

Moura (2017) destaca que para quem o estágio mobiliza deslocamentos identitários que revelam tensões, vulnerabilidades e reconstruções no modo de aprender e ensinar as dificuldades apresentam elementos fundamentais para fragilidades impactantes ao ciclo autorregulatório.

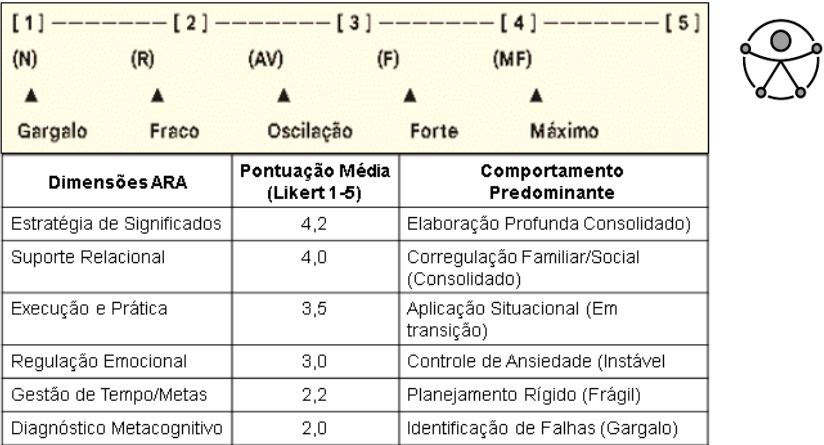
Conforme destacam Ganda e Boruchovitch (2018), a autorregulação depende da capacidade de identificar de maneira precisa a natureza da dificuldade, o que nem sempre ocorre quando o estudante reconhece o “efeito” (não conseguir aplicar, dispersar-se), mas não compreende plenamente o “processo” que o produz.

Assim, as dificuldades relatadas não são apenas indicadores individuais de lacunas, mas expressão de como esses licenciandos com deficiência em ECS se movem entre diferentes camadas do aprender a ser professor, compondo um cenário que requer planejamento, manejo emocional e mobilização de estratégias compensatórias.

6.5 Síntese da Movência Autorregulatória dos licenciandos

Para sintetizar os dados das Tabelas 5 a 9 em uma única ilustração visual, representou-se através de uma wSeta de Movência Autorregulatória (Figura 18), posicionando os comportamentos principais dos licenciandos com deficiência na escala de 5 pontos, permitindo identificar onde o grupo está ancorado com forças e onde ele transita com fragilidade.

Figura 19: Seta de Movência Autorregulatória de licenciandos com deficiência



Fonte: a autora (2026).

Observa-se nesta seta de movência com itens de 1 a 5, a dinâmica de desterritorialização e reterritorialização de ARA dos licenciandos com deficiência. Na Territorialidade de Poder (pontos de 4 a 5), o grupo de licenciandos são proficientes na elaboração profunda (reescrever com palavras próprias), sinalizando que, embora haja deficiência, não há passividade. Os licenciandos com deficiência territorializam o conhecimento através da produção de sentido cognitivo.

A movência Central (ponto 3), representado pelo item “Às Vezes” configura-se como território da luta emocional, onde o controle da ansiedade oscila, exigindo do PcD deslocamentos constantes para não ceder às pressões do estágio.

Os pontos 1 e 2, representam a Zona de Fragilidade em que o planejamento e a metacognição diagnóstica são os pontos limitantes. Os licenciandos com deficiência em ECS fazem, mas raramente planejam esse fazer, inferindo que a ARA é reativa baseada na execução e não proativa

baseada na prevenção. A movência que empurra os licenciandos da esquerda (fragilidade) para a direita (consolidação) é a correção, ou seja, o apoio social, que aparece com 100% de adesão nos dados coletados.

A ARA dos licenciandos com deficiência em ECS nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST, caracteriza-se por uma movência não linear, marcada por um hiato entre uma metacognição incipiente e uma elaboração profunda. Esse aspecto revela que a eficácia desse grupo se centra na mudança própria, na execução prática e, sobretudo, no suporte social, que atua como correção essencial para superar as tensões do território acadêmico. O esforço cognitivo elevado e a reescrita autoral funcionam como mecanismos de compensação, possibilitando aos licenciandos o atravessamento de barreiras no ECS, transformando a dependência relacional em uma ARA de sobrevivência e produção de sentido.

Em contrapartida, infere-se um gargalo crítico na gestão de planejamento, que se adiciona as menores taxas de consolidação evidenciando uma fragilidade na organização sistêmica. Essa vulnerabilidade no diagnóstico de falhas específicas e no rigor metodológico cria um “ponto cego” que compromete o protagonismo pleno, direcionando os licenciandos ao recurso de *coping*, como a reprodução literal de discursos docentes diante da sobrecarga. Portanto, embora os licenciandos com deficiência em ECS demonstre resiliência e profundidade na execução, a carência de uma metacognição fina aponta que o sucesso no ofício de ser universitário ainda depende de medidas emergenciais e do amparo coletivo, em detrimento de uma ARA planejada.

CONSIDERAÇÕES INCLUSIVAS

A pesquisa de mestrado no PPGEAA, significou uma movência de travessias formativas e desenvolvimento profissional marcada por deslocamentos inclusivos, epistemológicos, políticos e inclusivos, entre experiências e territorialidades convertidas em minha profissionalidade e profissionalização. Enquanto professora da Educação Especial, atuando no AEE, essa experiência permitiu compreender o quanto a formação inicial e continuada pode contribuir para que o ensinar seja uma aposta humanizada na potência do outro, desafiando as lógicas normativas de ensino e buscando uma formação emancipadora que faça ver a autorregulação da aprendizagem onde muitos enxergam carência e capacitismo.

Reconheço que a construção desta pesquisa foi marcada por minhas limitações e desafios de ordem pessoal que inevitavelmente impactaram melhor qualidade ao trabalho. Houve momentos em que as decisões metodológicas enfrentaram dificuldades na sua operacionalização, seja pela complexidade ou pela variabilidade dos dados coletados, exigindo constantes revisões e ajustes.

No aspecto do envolvimento e do comprometimento, manter o foco e não procrastinar demandou um esforço exponencial, ocasionalmente tensionado pela gestão do tempo e pela sobrecarga de outras responsabilidades. Hoje, percebo o quanto valioso foram as orientações para o mais complexo que é colocar no papel as ideias com fôlego, momentos de hesitação e de recalibrar o ritmo para garantir a conclusão e a cientificidade final desta dissertação. Tais dificuldades, contudo, tiveram sempre o apoio do orientador; servindo de aprendizagem sobre a resiliência e a complexidade inerentes ao processo de formação enquanto sujeito criativo investigativo.

Os principais resultados da pesquisa, apontam as movências de ARA de PcD no ECS nos cursos de licenciatura da UFPA/CCAST como um processo dinâmico, situado e contínuo, influenciado por fatores metacognitivos, motivacionais e comportamentais. As estratégias de ARA utilizadas pelos licenciandos PcD envolvem planejamento, avaliação e adaptação, monitoramento, com o objetivo de superar barreiras e alcançar a eficácia no ofício de ser universitário.

De modo geral, os resultados evidenciam que as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos licenciandos com deficiência no Estágio Curricular Supervisionado não se configuram como um repertório previamente sistematizado, mas como construções progressivas, contextualizada e profundamente influenciados pelas condições institucionais, pelas exigências do estágio e pelas experiências acumuladas ao longo da formação. As estratégias emergem, sobretudo, como respostas às barreiras enfrentadas no território formativo, revelando um movimento contínuo de adaptação, ajuste e reorganização do aprender.

No que se refere à organização dos estudos, observa-se que os estudantes desenvolvem formas próprias de planejar e estruturar suas atividades acadêmicas, ainda que, em muitos casos, esse planejamento ocorra de maneira fragmentada e reativa às demandas imediatas do estágio. A ausência de orientações sistemáticas sobre gestão do tempo e planejamento acadêmico faz com que a organização dos estudos dependa majoritariamente de esforços individuais, apoio informal de colegas ou experiências anteriores.

Tal cenário evidencia que a organização da aprendizagem, embora reconhecida como necessária pelos estudantes, nem sempre é sustentada por dispositivos institucionais que favoreçam sua consolidação. A conciliação entre estudo e cotidiano apresenta-se como um dos principais desafios vivenciados pelos licenciandos com deficiência no ECS. As exigências do estágio, somadas às demandas pessoais, familiares, laborais e às próprias condições impostas pela deficiência, produzem tensões que impactam diretamente o engajamento acadêmico. Os dados indicam que essa conciliação exige constantes negociações e redefinições de prioridades, revelando que a aprendizagem no estágio ocorre em um contexto marcado por sobrecarga e desgaste, o que reforça a necessidade de políticas institucionais sensíveis às múltiplas dimensões da vida dos licenciandos PcD.

Quanto às estratégias de estudo, os estudantes demonstram recorrer a práticas que privilegiam a repetição, a leitura orientada por demandas avaliativas e o apoio de recursos externos, como colegas, materiais adaptados ou tecnologias assistivas. No entanto, essas estratégias nem sempre são acompanhadas de processos metacognitivos sistemáticos, como o planejamento consciente, o monitoramento do próprio desempenho ou a

avaliação dos resultados obtidos. Isso sugere que, embora os estudantes desenvolvam estratégias funcionais para responder às exigências do estágio, há limites na apropriação de estratégias mais elaboradas e reflexivas, especialmente aquelas relacionadas à autorregulação da aprendizagem.

Os ajustes de aprendizagem configuram-se como uma dimensão central da experiência dos PcD no ECS. Os estudantes relatam a necessidade de modificar continuamente suas formas de estudar, compreender conteúdos e executar atividades práticas, em função das barreiras encontradas no ambiente de estágio. Esses ajustes não ocorrem de forma linear, mas como movimentos de tentativa, erro e reconfiguração, evidenciando a aprendizagem como um processo dinâmico e situado. Tal achado reforça a compreensão do estágio como um espaço de produção de saberes práticos, no qual a aprendizagem se dá em diálogo permanente com as condições reais do território formativo.

A percepção de que aprenderam está majoritariamente associada à capacidade de executar tarefas práticas, responder às demandas do estágio e obter reconhecimento externo, seja por parte de supervisores, professores ou colegas. Poucos estudantes mencionam critérios internos de avaliação da aprendizagem, como compreensão conceitual aprofundada ou autonomia na resolução de problemas. Esse dado aponta para uma concepção de aprendizagem fortemente vinculada ao desempenho e à validação externa, o que evidencia fragilidades no desenvolvimento da autoavaliação e do monitoramento metacognitivo ao longo da formação inicial.

A identificação das dificuldades aparece como um processo nem sempre imediato ou consciente. Em muitos casos, os estudantes reconhecem suas dificuldades apenas quando estas se manifestam de forma mais evidente, como no acúmulo de tarefas, no baixo rendimento ou em situações de constrangimento no campo de estágio. A dificuldade em nomear e compreender os próprios obstáculos revela lacunas no desenvolvimento da consciência metacognitiva, ao mesmo tempo em que aponta para a ausência de espaços institucionais de escuta, acompanhamento e orientação pedagógica sistemática durante o ECS.

De forma integrada, as categorias analisadas revelam que a autorregulação da aprendizagem dos licenciandos com deficiência no Estágio

Curricular Supervisionado se constrói em meio a tensões, ajustes e negociações permanentes. As estratégias mobilizadas são marcadas por esforços individuais e por aprendizagens situadas, evidenciando tanto a potência adaptativa dos estudantes quanto as fragilidades institucionais no suporte à aprendizagem autorregulada. Esses achados reforçam a necessidade de repensar o estágio supervisionado como um espaço formativo que reconheça as singularidades dos PcD, promova o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e assegure condições mais equitativas de participação e aprendizagem.

A pesquisa responde à questão de como os licenciandos PcD desenvolvem e utilizam estratégias de ARA, demonstrando que em ECS esses estudantes mobilizam recursos internos e externos, como o apoio de familiares, colegas e professores, além de tecnologias assistivas e estratégias de organização do tempo e estudo.

Ao identificar as movências que motivam os licenciandos PcD, mapeado as diferentes estratégias de ARA, verificando as dificuldades e potencialidades de estratégias, destacando a elaboração do conhecimento (escrevendo com suas próprias palavras) e o uso de tecnologias assistiva, além da organização de tempo e materiais. Ressalta-se, que a ansiedade e o controle metacognitivo surgem como fragilidades. A autoeficácia, a sensibilidade em contexto de ECS e a capacidade de adaptação foram identificadas como potencialidades que permitem percursos formativos dos PcD.

As implicações da pesquisa para a área de Estudos Antrópicos, foram significativas, pois demonstraram em nosso entendimento a premissa de considerar a singularidade dos licenciandos com deficiência e suas necessidades específicas no ECS. A pesquisa reforça ainda, a urgência em promover a acessibilidade com maior escuta das realidades vividas pelos licenciandos com deficiência, com o apoio pedagógico e formação docente inclusiva, enfatizadas nos PPC dos cursos da UFPA/CCAST no contexto amazônico e às políticas de inclusão.

Para investigações futuras, sugerimos aprofundamentos longitudinais que acompanhem a trajetória dos alunos PcD ao longo do ECS, para identificar as mudanças e permanência nas estratégias de ARA. Bem como, pesquisas comparativas entre os diferentes cursos de licenciatura da instituição,

verificando especificidades e desafios da inclusão em contextos diferentes. Ademais, seria importante a pesquisa sobre o uso de tecnologias assistivas e das redes de apoio social na ARA desses estudantes.

Recomenda-se que esta pesquisa possa servir como base para o aprofundamento de outras investigações que ajudem os licenciandos PcD a ter cada vez mais autonomia no processo de autorregulação de sua aprendizagem. E com isso, possam incorporar o ensino de estratégias de aprendizagem na sua prática pedagógica futuramente, transformando-se em professores PcD com capacidade reflexiva e autorregulatória de sua prática pedagógica e do processo de ensino.

Com isso, esta pesquisa contribui para a linha de “Etnosaberes e Tecnologias Sociais” ao evidenciar que os licenciandos com deficiência da UFPA/Castanhal produzem, em seus percursos formativos, saberes que emergem da experiência vivida, do território e das condições concretas de existência na Amazônia paraense. Em diálogo com Larrosa (2002) compreende-se que tais saberes não se reduzem à informação ou ao conteúdo formal, mas se constituem como experiência aquilo que atravessa e transforma o sujeito. Assim, a aprendizagem desses estudantes não pode ser compreendida apenas em termos técnicos ou cognitivos, mas como um processo formativo que atravessa o sujeito em sua integralidade.

A noção de movência, central nesta investigação, aproxima-se de uma perspectiva relacional e rizomática do conhecimento, podendo ser articulada às contribuições de Glissant (1997) ao considerar que os percursos formativos dos licenciandos com deficiência se dão em meio a opacidades, relações e imprevisibilidades. Nessa direção, “o pensamento do tremor nos afasta dos sistemas fixos e nos aproxima da relação” (Glissant, 1997, p. 33), permitindo compreender a movência como deslocamento contínuo e aberto, e não como trajetória linear.

No campo dos etnosaberes, a pesquisa dialoga com Santos (2007) ao reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos licenciandos com deficiência configuram-se como saberes historicamente invisibilizados. Conforme o autor, “não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (Santos, 2007, p. 39), o que reforça a necessidade de reconhecer como legítimos os saberes produzidos na experiência desses estudantes.

No que se refere às tecnologias sociais, a investigação evidencia que a autorregulação da aprendizagem (ARA) não se configura apenas como uma competência individual, mas como um processo socialmente mediado, construído em rede. Nesse aspecto, aproxima-se da compreensão de Freire (1996) ao destacar o papel das relações e do diálogo na produção do conhecimento. Como destaca o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 47). As redes de apoio e as práticas colaborativas observadas na pesquisa configuram-se, assim, como tecnologias sociais fundamentais para a permanência e aprendizagem dos PcD.

A pesquisa também dialoga com Morin (2000) ao compreender a aprendizagem como um fenômeno complexo e multidimensional. Segundo o autor, “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (Morin, 2000, p. 38), o que permite compreender que as estratégias de autorregulação mobilizadas pelos estudantes não seguem uma lógica linear, mas se constroem em meio a incertezas, ajustes e reorganizações contínuas.

Nesse contexto, a territorialidade amazônica emerge como elemento central, condicionando e, ao mesmo tempo, potencializando os processos formativos. As distâncias, as limitações de acesso e as desigualdades estruturais produzem modos específicos de aprender, ensinar e resistir, diferenciando significativamente a experiência dos licenciandos com deficiência da UFPA/Castanhal em relação a grandes centros.

Por fim, ao reconhecer os licenciandos com deficiência como produtores de saberes e tecnologias sociais, esta pesquisa contribui para deslocar a compreensão da inclusão de uma perspectiva normativa para uma abordagem relacional, experiencial e territorial, reafirmando a importância de uma formação que não apenas inclua, mas que aprenda com os sujeitos e com os territórios em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ANKUR Joshi; SAKET Kale; SATISH Chandel; DK PAL. Escala Likert: Explorada e Explicada. **Current Journal of Applied Science and Technology**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 396–403, 2015. DOI: 10.9734/BJAST/2015/14975.

ANSEN, Derk et al. Putting self-regulated learning in context: Integrating self-, co-, and socially shared regulation of learning. **Medical Education**, v. 56, n. 1, p. 29-36, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14566>.

ALVES, Ana Carolina de Souza; SILVA, Giovani Vasconcelos da Silva e; LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante. **Perfil dos alunos com deficiência da UFPA-Castanhal**: análise a partir do Programa de Apoio Especializado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 11., 2025.

ARAÚJO, Christian Douglas Oliveira; SANTA BRÍGIDA, Izane Flexa; ARAÚJO, Mara Cristina Lopes Silva; CARDOSO, Jefferson Luis da Silva. Robótica educativa na educação infantil: criatividade, autonomia e construção de habilidades tecnológicas. In: **Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial, 11.**; Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, 14., 2025, São Carlos. Comunicação científico-audiovisual. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 01-04 nov. 2025

ARAUJO, Mara Cristina; FARO, Rubens Alexandre; PIRES, Yomara Pinheiro. Representações sociais de pessoas com deficiência e a visão de corpo: reflexões e implicações. In: ROCHA, Carlos José Trindade; RAMOS, João Batista Santiago (org.). **Estudos Antrópicos na Amazônia entre textos e contextos interdisciplinares**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 29-136.

ARAÚJO, Miriam Esperidião de; SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 1–24, 2025. DOI: 10.5007/2175-795X.2025.e96759. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/96759>. Acesso em: 7 jun. 2026

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 248–287, 1991. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. DOI: 10.4135/9781446221129.n6.

BASSOL, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Educação & Realidade: **Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIAGINI, Jussara; NUNES, Fábio Luiz. Formação discente para a autorregulação da aprendizagem: uma experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Revista**

de Educação Popular, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 329–345, 2024. DOI: [10.14393/REP-2024-73464](https://doi.org/10.14393/REP-2024-73464).

BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. **Educational Psychologist**, v. 31, n. 1, p. 167–170, 1996.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2025.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 285–293, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401–409, 2014. DOI: [10.1590/2175-3539/2014/0183759](https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, e o § 2º do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 20**, de 13 de outubro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de matrícula referentes à reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 out. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19282251. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788/2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Nota Técnica n. 01/2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <normativas.in.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9–36.

BZUNECK, José Aloyseo. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 21-40.

CHO, Min H.; KIM, Bong Joon. Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. **The Internet and Higher Education**, v. 17, p. 69–75, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.001>

CHO, Moonhee; KIM, Yoonjung. The effects of metacognitive monitoring and emotional regulation on self-regulated learning. **Educational Psychology**, v. 40, n. 3, 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 23 abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CARDOSO, Ivanilson Ribeiro. Altas habilidades/superdotação no ensino superior da Amazônia: mapeamento e inclusão de estudantes em uma universidade federal do oeste do Pará. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 2, n. 18, p. 58-78, ago. 2025. ISSN 2359-5051

CORRÊA, C. R.; CONDE, M. S.; CARDOSO, L. C. Estágio supervisionado no Ensino Fundamental: experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 283–300, 2024.

COSTA JÚNIOR, João Florêncio da; CABRAL, Eric Lucas dos Santos; SOUZA, Rosana; BEZERRA, Diogo de Menezes Cortes; SILVA, Polyana Tenório de Freitas e. Um estudo sobre uso da escala Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 360–376, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55908/rccs.v17n1.1264>.

COSTA, Elis Regina da; ASSIS, Maria Paulina de; TEIXEIRA, Isabela Victória. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200070, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0070>.

COSTA, Eduarda Rodrigues da; ASSIS, Maria Paulina de; TEIXEIRA, Isabela Victória. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014–2019. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. e20200070, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236/6521212.

COSTA, Fabiane Adela; THESING, Mariana Luzia. **Estado do conhecimento e Educação especial: um olhar para as produções da Anped**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMBO, Myron H. Learning to teach is not enough—future teachers also need to learn how to learn. **Teacher Education Quarterly**, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 23–35, Fall 2001. Disponível em: https://teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2028/VOL28%20PDFS/28_4/v28n4_dembo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Práx. Educ.**, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINSMORE, Daniel L. Examining metacognitive theory: From conceptualization to implementation. **Educational Psychology Review, Cham**, v. 29, n. 3, p. 465–489, 2017. DOI: 10.1007/s10648-017-9416-5. DOI: 10.9734/BJAST/2015/14975. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8901>. Acesso em: 3 dez. 2025.

Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e246094E, 2021.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Autorregulação para a aprendizagem no contexto da educação brasileira: uma revisão integrativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 64, 2024. DOI: 10.60543/issn.1645-7250.rle64.03.

EWALD, Felipe Grüne. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. **Nau Literária**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2008. DOI: 10.22456/1981-4526.5994

FERNANDES, Anna Elizandra; IRALA, Valesca. Revista Temas em Educação. **A relação entre os modelos avaliativos atuais e a autorregulação da aprendizagem no ensino superior**, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-22, 2024.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos; RAMOS, João Batista Santiago. **O que é estudos antrópicos?**. In: ROCHA, Carlos José Trindade; RAMOS, João Batista Santiago (org.). Estudos Antrópicos na Amazônia entre textos e contextos interdisciplinares. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 29-136.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, N. G. de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020098, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1285.

FLAVELL, John Hurley. First discussant's comments: what is memory development the development of? **Human Development, Basel**, v. 14, p. 272-278, 1971.

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist, Washington**, DC, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231–239, 2006 [publicação brasileira do texto original de 2001].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente. **Educ. PUCRS**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 349–363, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n3a4095.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente. **Educ. PUCRS**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 349–363, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n3a4095.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no

estágio docente. **Educ. PUCRS**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 349–363, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n3a4095.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **A autorregulação da aprendizagem**: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 46, p. 7180, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 ago. 2025.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71–80, jun. 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008.

GANDA, Danilo Rodrigues; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>

GARCIA, Rosane Cardoso; PAIM, Marilane Maria Wolff. Mentoria na formação de professores: Identidade e desenvolvimento profissional. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 40, n. 122, p. e16684, 2025. DOI: 10.21527/2179-1309.2025.122.16684.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOOD, Thomas; McCASLIN, Mary. The informal curriculum. In: BERLINER, David; CALFEE, Robert (ed.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan. p. 622–673, 1996.

GONÇALVES, Arlete Marinho.; TEIXEIRA, Sônia Regina. dos S. Coordenadoria de acessibilidade da ufpa: experiências e desafios no ensino superior. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669..

HADWIN, Allyson F.; JÄRVELÄ, Sanna; MILLER, Mariel. Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In: SCHUNK, Dale H.; GREENE, Jeffrey A. (org.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2. ed. New York: Routledge, p. 83–106, 2018.

HADWIN, Allyson.; JÄRVELÄ, Sanna.; MILLER, Mariel. Self-regulation, co-regulation and shared regulation in **collaborative learning environments**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313369294_Self-regulation_co-regulation_and_shared_regulation_in_collaborative_learning_environments. Acesso em: 29 de jul. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Garamond; Record, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147246094E>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação em 1º de julho de 2016**. Rio de Janeiro:, 2016. Disponível em: https://ftp.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf. Acesso em: 30 de agost, 2025. FTP

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigación UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/LG/Downloads/1455-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2720-1-10-20161122.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigación UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/LG/Downloads/1455-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2720-1-10-20161122.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

KUHL, Julius. Motivation, conflicts, and decisions: A psychological analysis. **Motivation and Emotion**, v. 11, n. 2, p. 123–145, 1987. DOI: 10.1007/978-3-642-70967-8_19.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação sobre inclusão de alunos da Educação Especial para os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1229–1246, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68702.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MEDINS DE MENEZES, Gleilson. A crise do “desenvolvimento”: como ter fé no futuro matando a terra pátria, nossa casa comum?. **Revista Científica Acertte** - ISSN 2763-8928, [S. l.], v. 2, n. 7, p. e2789, 2022. DOI: 10.47820/acertte.v2i7.89.

MENESCAL, Denise Castelo. **Autorregulação da aprendizagem**: perspectivas teóricas e práticas educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

MENESCAL, Natália Rodovalho Garcia. **Instrumentos de aferição da autorregulação da aprendizagem em universitários**. 2018. 155 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072018-104844/publico/menescal_corrigida.pdf. Acesso em: 09 de agost de 2025

MEYER, Ane.; ROSE, David.; GORDON, David. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura: entre a tradição e a contemporaneidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Terezinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261–276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168790>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3741>.

NÓVOA, Antonio. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação v. 27 e270129, 2022.

OLIVEIRA, Rosângela Quintino de; OLIVEIRA, Suely Menezes de Barros. Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. In: **Representações sociais, identidades e educação inclusiva na Amazônia paraense**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2016.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; MELO, Sandra Cordeiro de; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 167–183, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7258. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7258>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology, Lausanne**, v. 8, 2017. Seção: Educational Psychology. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.

PENALVA, Gilson; PENALVA, Lorena de Carvalho. **Amazônia, amazonidade e transversalidade: em busca da construção de um conceito**. Organon, Porto Alegre, v. 35, n. 70, p. 1–13, 2020. DOI: 10.22456/2238-8915.103827.

PEREIRA, Rosamaria Reo; SILVA, Simone Souza da Costa; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147–160, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X19898v>

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIECZKOWSKI, Tania. **Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 133-152, 2012. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática**: diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Tradução. Marília: Cultura Acadêmica, p. 244, 2012.

PINTRICH, Paul Richard. In: PINTRICH, Paul Richard (ed.). **New directions for teaching and learning**: Understanding self-regulated learning Understanding self-regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-12, 1995.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 29, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43061>. Acesso em: 11 dez. 2025.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz; VALENTE, Bianca Campos. Entre invisibilidades e resistências: a presença de alunos indígenas com deficiência em pesquisas de programas de pós-graduação em educação na Amazônia. In: **Amazônia paraense: educação, inclusão e diversidade**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2025.

PUUSTINEN, Minna; PULKKINEN, Lea. Models of self-regulated learning: A review. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 45, n. 3, p. 269–286, 2001. **qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

QUADROS, Taciane Laís da Silva; SERUFFO, Marcos César da Rocha. Fraturas de aprendizagem no ensino superior amazônico: contribuições psicopedagógicas. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 8, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n8-239>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, J. G.; GLAT, R. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 85-109, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i1.13223.

REIS, J. G.; GLAT, Rosana. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 85-109, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i1.13223.

REIS, Éllen da Silva Rufino dos; WAGNER, Flávia. Revisão integrativa sobre políticas e programas que promovem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência

no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 12, p. 1-22, e026040, 2026. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8677428>

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1.

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Seção 1.

RIBEIRO, M. C. Núcleos de acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino superior – estado de conhecimento. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e8546, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-010.

ROCHA, Carlos Jose Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e a formação do homo creare experimentalis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 337–349, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.50913.

ROCHA, Carlos José Trindade da. **Desenvolvimento profissional docente de mestrandos em perspectiva do ensino por investigação em um Clube de Ciências da UFPA. 2019.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROCHA, Carlos José Trindade; BRIGIDA, Izane Flexa Santa; XAVIER, Marcilene Damasceno. Integração das TICs em curso de pedagogia na Amazônia paraense: percepções e desafios de licenciandos. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v.22, n. 6 p.1 -19, abril. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n6-175>.

ROCHA, Carlos José Trindade; BRIGIDA, Izane Flexa Santa; XAVIER, Marcilene Damasceno. Integração das TICs em curso de pedagogia na Amazônia paraense: percepções e desafios de licenciandos. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v.22, n. 6 p.1 -19, abril. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n6-175>.

RODRIGUES, David António. Educação especial e inclusiva: factos e opções. **Revista de Educación Inclusiva**, Porto, v. 3, n. 1, p. 97–109, 2010.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROSA, Adriana Leite da. **Metacognição e monitoramento cognitivo no processo de aprendizagem.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro. **Aprender a aprender: estratégias de autorregulação da aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2001.

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa.; ROCHA, Carlos José Trindade da. O Estágio Supervisionado em reflexão crítica de futuros pedagogos. In: ROCHA, Carlos José Trindade (Org.). **Educação Científica e Interdisciplinaridade em Pesquisas na Amazônia.** 1. ed. Curitiba: Bagai, 2024. p. 85-98.

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa; ROCHA, Carlos José Trindade da. Autorregulação da aprendizagem em estágio supervisionado de estudantes com deficiência. In: Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva, 5., 2025, Rio de Janeiro: **Instituto de Desenvolvimento humano e profissional-IDEHP**, 04-05 jul. 2025.

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa; ROCHA, Carlos José Trindade da. Autorregulação da aprendizagem em estágio supervisionado de estudantes com deficiência. In: Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva, 5., 2025, Rio de Janeiro: **Instituto de Desenvolvimento humano e profissional-IDEHP**, 04-05 jul. 2025

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa; ROCHA, Carlos José Trindade. Movências na Terra Pátria em Estágios Supervisionados Curriculares de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura. In: **Anais** do II Simpósio Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão e VII Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão - SIEPEX/UFGA. Castanhal(PA) UFGA, 2024. Disponível em: <http://www.even3.com.br/anais/iisinepexviisiepex-488521>. Acesso : 03, nov, 2025.

SANTA BRIGIDA, Izane Flexa; LIMEIRA, Carolline Septímio. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: apontamentos de pesquisa.** *Revista Aleph*, n. 35, p. 161–170, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.45570>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos**: sociologia crítica do direito, parte 1. São Paulo: Cortez, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHRAW, Gregory; CRIPPEN, Kent J.; HARTLEY, Kendall. Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, **Dordrecht**, v. 36, n. 1-2, p. 111-139, 2006. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8.

SEVERINO DA SILVA LOTTERMANN, Katiúcia; DA MOTTA SIGNORI GREHS, Bruna. Estratégias de Aprendizagem: Possibilidades para o ensino na Educação Infantil. **Revista Valore**, [S. l.], v. 9, p. e-9023, 2024. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1703>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira.; MELO, Ddouglas Christian Ferrari de. Como assim, “deficiente”? Reflexões sobre deficiência e capitalismo no Brasil. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.11595.

SILVA, Emanuelle. **Construção e validação da escala de Autorregulação acadêmica**. 2019. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SIMÃO, Ana Maria; FRISON, Márcia da Fontoura. A autorregulação da aprendizagem na perspectiva de diferentes abordagens teóricas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 15–38, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

TAVARES, Amanda; SILVA, Bruno; AMARAL, Carla. Avanços e desafios na inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma análise sistemática. **Revista Cocar**, Belém, 2025.

TINTI, Douglas da Silva; BARBOSA, Geovane Carlos; LOPES, Celi Espasandin. O software IRAMUTEQ e a análise de narrativas (auto)biográficas no campo da educação matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 479-496, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a22>

TOMBOLATO, Mário Augusto.; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise fenomenológica interpretativa (afi): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Phenomenological Studies, Revista da Abordagem Gestáltica**, vl. XXVI-3, 2020, p. 293-304. DOI 10.18065/2020v26n3.5

TOMBOLATO, Mário Augusto.; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise fenomenológica interpretativa (afi): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Phenomenological Studies, Revista da Abordagem Gestáltica**, vl. XXVI-3, 2020, p. 293-304. DOI 10.18065/2020v26n3.5

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; CUNHA, Neide de Brito. **Autorregulação da aprendizagem: pesquisas com intervenção nas séries iniciais do ensino fundamental**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 35, n. 70, e65, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.70.s18754>

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa**. 2018.

ULTRAMARIN, Clovis. **Como não fazer uma tese**. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2023**: ano-base 2022. Belém: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2023. Disponível em: https://www.anuario.ufpa.br/images/anuarios/Anuario2023_AB2022.pdf. Acesso em: 25 de agos. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução nº 773**, de 18 de dezembro de 2017: que altera a Resolução nº 660/2009 – Regimento Interno do Campus Castanhal. Belém: Conselho Universitário da UFPA, 18 dez. 2017. Disponível em: < sege.ufpa.br >. Acesso em: 09 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012**. Dispõe sobre o Regulamento dos Estágios da Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 5.044, de 17 de maio de 2018**. Dispõe sobre alterações no Regulamento dos Estágios da Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento do Campus Universitário de Castanhal (2022–2025)**. Castanhal, PA: UFPA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campus Universitário de Castanhal. Belém: UFPA, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Campus Universitário de Castanhal. Castanhal: UFPA, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa**. Campus Universitário de Castanhal. Castanhal: UFPA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Universitário de Castanhal. Castanhal: UFPA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Espanhola**. Campus Universitário de Castanhal. Castanhal: UFPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução n. 828**, de 23 de março de 2021. Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE). Belém, 23 mar. 2021.

USHER, Ellen L.; SCHUNK, Dale H. **Social cognitive theoretical perspective of self-regulated learning**. In: PANADERO, Ernesto; ZIMMERMAN, Barry J. (org.). *The Cambridge handbook of self-regulated learning and performance*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

VARGAS CARNEIRO, L. A.; BRIDI, F. R. de S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146–158, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12059. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12059>. Acesso em: 18 dez. 2025.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Autorregulação por estudantes com deficiência intelectual. Natal: **SEDIS-UFRN**, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32737/1/Autorregulacao_deficiencia_intel.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. ISBN 978-65-87438-31-3. **PDF convertido do livro impresso**. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 10 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNE, Philip Henry; HADWIN, Allyson Fournier. Studying as self-regulated learning. In: HACKER, Douglas; DUNLOSKEY, John; GRAESSER, Arthur (Ed.). **Metacognition in educational theory and practice**. Hillsdale: Erlbaum, 1998. p. 277–304.

WOLTERS, Christopher A.; BENZON, Maria B. Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. **The Journal of Experimental Education**, Londres, v. 81, n. 2, p. 199–221, 2013. DOI: 10.1080/00220973.2012.699901

ZHENG, Lina. Emotional regulation, academic stress and self-regulated learning in higher education students. **Learning and Individual Differences**, v. 94, p. 102134, 2022. DOI: 10.1016/j.lindif.2022.102134.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, **Theory Into Practice**, 41:2, 64-70, 2022. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329–339, 1989. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.). **Handbook of Metacognition in Education**. New York: Routledge, 2009. p. —. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285323162_Selfregulation_Where_metacognition_and_motivation_intersect. Acesso em: 05 de jul. 2025.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates; Taylor & Francis Group, 2001. E-book edition published in 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa MOVÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PcD EM ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA E MATEMÁTICA UFPA/CCAST. Cujo a pesquisadora responsável é Izane Flexa Santa Brígida do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), localizado na Avenida Maximino Porpino da Silva, 1000, Centro, no CMEC (Centro Multidisciplinar de Educação Continuada) em Castanhal, Pará, Brasil, CEP 68743-000, telefone 3721-1686, ppgeaa@gmail.com sob a orientação do Profº Dr. Carlos José Trindade da Rocha, email: carlositr0@gmail.com. O objetivo geral do projeto é compreender as movências e as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por estudantes PcD no ECS nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática da UFPA/CCAST.

O(A) Sr(a) está sendo convidado porque é aluno PcD de Curso de Licenciatura da UFPA/CCAST em tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço da UFPA. Caso aceite participar sua participação consiste em responder um Questionário de Autorregulação da Aprendizagem com duração média de 10 min. Solicitamos sua autorização para o registro dos dados e imagens com aparelho smartphone.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a) são os riscos oriundos da aplicação do questionário quando falta cuidado com a elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados. Pode-se citar os seguintes riscos: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, desconforto ou constrangimento ou alterações durante contatos pontuais para tirar dúvidas, tomar o tempo do sujeito e divulgação de dados confidenciais.

A pesquisa apresenta benefícios indiretos para o sujeito uma vez que analisa as estratégias de Autorregulação de Aprendizagem em Estágio Curricular Supervisionado dos licenciandos com deficiências. O resultado da pesquisa poderá contribuir para orientação de intervenções de estratégias no processo formativo e para a elaboração de currículos que promovam uma formação inclusiva para licenciandos PcD. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

A participação no projeto não gera nenhuma despesa financeira ao participante. Garantimos ao (à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos, direitos/indiretos e imediatos/ tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(a) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Izane Flexa Santa Brígida a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Avenida Maximino Porpino da Silva, 1000, Centro, no CMEC (Centro Multidisciplinar de Educação Continuada) em Castanhal, Pará, Brasil, CEP 68743-000, telefone 3721-1686, ppgeaa@gmail.com. O(a) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quanto pertinente. O CEP/UFPA fica no [colocar endereço completo, telefone, email. O CEP/UFPA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Rubrica do participante

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO
Li e concordo em participar da pesquisa

Castanhal, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS LICENCIANDOS COM DEFICIÊNCIA

Obs: Este questionário foi formatado no google Forms

PERFIL PESSOAL ACADÊMICO AUTORREGULATÓRIO

Variável	Categoria	Frequência (%)
Sexo		
Idade média		
Deficiência declarada		
Possui laudo médico		
Trabalho remunerado		
Perfil Acadêmico		
Curso/Ingresso	Matemática	
	Pedagogia	
	Pedagogia	

SOBRE ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

PERGUNTA	N	R	AV	S
Repete a informação oralmente enquanto lê o texto				
Anota na íntegra as explicações do professor				
Identifica suas dificuldades para aprender certos tópicos ou assuntos				
Resume os textos indicados para estudo.				
Ler os textos indicados pelo professor				
Faz anotações no texto ou em uma folha separada				
Escreve com suas próprias palavras o que entede do texto.				
Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				
Elabora perguntas e respostas sobre o assunto estudado				
Seleciona as ideias principais do texto.				
Controla a ansiedade em situações de avaliação				
Identifica quanto ou quão pouco está aprendendo				
Solicita ajuda do professor sobre dúvidas do conteúdo				
Revisa as anotações feitas na aula				

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 1 – SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Crio um cronograma semanal detalhado com metas claras (planejamento e cronograma)					
Registro o tempo dedicado e ajusto o plano conforme as dificuldades (Monitoramento e Adaptação)					
Organizo materiais e uso estratégias ativas como autoexplicação (Organização do material e estratégias ativas)					
Tenho um plano de estudo geral, mas com flexibilidade e autonomia (Flexibilidade e Autonomia)					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 2 – SOBRE CONCILIAÇÃO ESTUDO E COTIDIANO/TRABALHO

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Uso cronograma rigoroso e defino metas diárias e semanais (Gestão estruturada do tempo)					
Busco flexibilidade e aproveito tempos livres para estudar (Flexibilidade e otimização)					
Conto com apoio de familiares e colegas e participo de rede de apoio (Suporte e colaboração)					
Cuido da saúde física e emocional para manter o foco (Bem-estar e autocuidado)					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 3 – SOBRE ESTRATÉGIA DE ESTUDO

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Uso estratégias ativas como autoexplicação e mapas conceituais (estratégias ativas e elaboração)					
Resolvo atividades/problemas práticos e busco exemplos reais (Prática e aplicação)					
Crio esquemas, tabelas e organizo o conteúdo em tópicos/anotações (Organização e estrutura)					
Consulto diferentes fontes e uso ferramentas digitais (busca e gerenciamento de recursos)					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 4 – SOBRE AJUSTES DE APRENDIZAGEM

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Reflico sobre o que não está funcionando e ajusto a estratégia (Metacognição e ajuste)					
Reorganizo o conteúdo com mapas, diagramas e cores (reorganização e visualização)					
Peço ajuda a professores ou colegas e busco novos materiais (busca de ajuda e recursos externos)					

Tento explicar o conteúdo com minhas palavras e criar exemplos (autoexplicação e simplificação).					
--	--	--	--	--	--

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 5 – SOBRE COMO VOCE SABE QUE APRENDEU

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Consigo explicar claramente e aplicar em contextos diferentes o conteúdo. (Explicação e Aplicação)					
Tenho bom desempenho em avaliações e recebo feedback positivo. (Avaliações e Feedback)					
Sinto-me confiante e competente ao discutir o conteúdo. (Autoconfiança e Competência)					
Identifico o que não compreendi e ajusto minha aprendizagem. (Metacognição e Autorregulação)					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 6 – SOBRE IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
Tenho dificuldade em aplicar conceitos em atividades. (Falta de Compreensão)					
Tenho dificuldade de concentração; minha mente se dispersa. (Emocional e Físico)					

Legenda: (N) Nunca, (R) Raramente, (AV) Às Vezes, (F) Frequentemente, (MF) Muito Frequentemente.

BLOCO 7 – SOBRE ENSINO E ESTRATÉGIAS PARA PcD NA LICENCIATURA

PERGUNTA	N	R	AV	F	MF
É uma obrigação do curso, essencial para a inclusão. (Formação e Inclusão)					
Ajuda a superar desafios e melhora o desempenho acadêmico. (Benefícios para Aprendizagem)					
Deve ser integrado ao currículo, não como disciplina isolada. (Implementação Curricular)					
Deve haver recursos acessíveis para todos os estudantes. (Adaptação e Acessibilidade)					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

BLOCO 8 - SOBRE AUTORREGULAÇÃO NO ESTÁGIO

PERGUNTA	DT	D	N	C	CT
Planejamento e Organização: Eu planejo e organizo minhas atividades de estágio de forma eficaz					
Definição de Metas: Eu defino metas claras para meu desempenho durante o estágio					

Autoavaliação: Eu avalio regularmente meu próprio desempenho durante o estágio.					
Acessibilidade Física: O local de estágio é acessível para mim, considerando minhas necessidades de deficiência.					
Suporte Tecnológico: O estágio oferece suporte tecnológico adequado para minhas necessidades de deficiência					
Relevância para a Formação: Os estágios supervisionados obrigatórios são relevantes para minha formação como professor, considerando minhas necessidades de deficiência.					
Desenvolvimento de Habilidades: Os estágios supervisionados obrigatórios me ajudam a desenvolver habilidades práticas necessárias para a profissão docente, considerando minhas necessidades de deficiência					
Suporte do Supervisor: O supervisor de estágio oferece suporte adequado para minhas necessidades de deficiência.					
Acompanhamento da UFPA: A UFPA oferece acompanhamento adequado para minhas necessidades de deficiência durante o estágio					
Satisfação com o Estágio: Eu estou satisfeito com a experiência de estágio supervisionado obrigatório, considerando minhas necessidades de deficiência					

Legenda – Escala de Concordância: (DT) – Discordo totalmente (D) – Discordo (N) – Neutro (C) – Concordo (CT) – Concordo totalmente

APOIOS, RECOMENDAÇÕES E RESPOSTAS TEXTUAIS

Costuma pedir ajuda para aprender/estudar em grupo?

Sim

Nao

Respostas individuais (Com quem costuma estudar):

Recomendaria o estágio obrigatório a outros alunos com deficiência?

Sim

Nao

Justificativas (transcritas):

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UFFA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	
--	--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOVÊNCIAS DE AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATORIO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS UFFA/CCAST

Pesquisador: IZANE FLEIXA SANTA BRIGIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90454724.3.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.088.652

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa investigará as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por estudantes com deficiência durante o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. A pesquisa objetiva compreender as movências e estratégias de autorregulação empregadas por esses estudantes, além de mapear as dificuldades e potencialidades enfrentadas nesse processo.

A formação de licenciados na Universidade Federal do Pará (UFFA), Campus Castanhal (CCAST) com ênfase na inclusão, encontra no Estágio Curricular Obrigatório de Pessoas com Deficiência um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da autorregulação da aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as movências e as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por estudantes com deficiência no Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Licenciatura da UFFA/CCAST.

Objetivo Secundário:

-Identificar as movências que impulsionam os acadêmicos com deficiência a desenvolverem

Endereço: Rua Augusto Cordeiro nº 01 - Campus do Guamá, UFFA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **Cidade:** BELEM **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM **E-mail:** cepca@uffa.br
Telefone: (91)3201-6782

UFFA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	
--	--

Continuação do Parecer: 8.088.652

estratégias de autorregulação da aprendizagem no estágio curricular obrigatório da UFFA/CCAST.

-Mapear as diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelas pessoas com deficiência no estágio curricular obrigatório das licenciaturas da UFFA/CCAST.-identificar as dificuldades e as potencialidades do desenvolvimento e da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem por pessoas com deficiência no estágio curricular obrigatório das licenciaturas da UFFA/CCAST.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apesar de serem classificados como de risco mínimo, conforme a Resolução CNS nº 466/12, podem ocorrer situações como desconforto emocional ao relatar dificuldades, vivências desafiadoras ou temas sensíveis, fadiga decorrente do tempo dedicado ao preenchimento do questionário e à realização da entrevista, além de eventual constrangimento ao abordar aspectos pessoais. Também existe o risco mínimo de quebra de sigilo.

Inerente a toda pesquisa envolvendo seres humanos. Para minimizar tais riscos, serão adotadas medidas como o uso exclusivo de códigos alfanuméricos (PCD01, PCD02) para identificar os participantes, o armazenamento seguro dos dados em arquivo digital protegido por senha, a possibilidade de o participante solicitar pausas, mudança de pergunta ou encerramento da participação sem qualquer prejuízo, bem como a garantia

de que nenhuma informação será compartilhada com docentes, coordenações ou terceiros. As entrevistas serão conduzidas em ambiente seguro, confortável e reservado, e todos os riscos e direitos serão explicados previamente antes da assinatura do TCLE

Benefícios:

Quanto aos benefícios para os participantes da pesquisa (voluntariamente, como já explicitado), serão focados em explicitar suas experiências quanto à movências e autorregulação da aprendizagem a vivenciada em Estágios curriculares obrigatórios nos seus cursos de graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos segundo a resolução número 466/12 do CNS/MS e da lei nº 14.874/24 do MS. Trata ainda de resolver pendências citadas no parecer nº 7.982.119, que depois de avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

Endereço: Rua Augusto Cordeiro nº 01 - Campus do Guamá, UFFA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **Cidade:** BELEM **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM **E-mail:** cepca@uffa.br
Telefone: (91)3201-6782

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 8.088.652

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/INAEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMAJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2439787.pdf	28/11/2025 11:21:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	28/11/2025 11:13:38	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Outros	Carta_Correcoes_CEP.pdf	28/11/2025 11:11:33	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao_corrigida.pdf	28/11/2025 11:08:00	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_brochura_investigador_corrigido.pdf	28/11/2025 10:59:33	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_ao_CEP_a_sinado.pdf	09/07/2025 15:16:09	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_JSENCACAO_DE_ON_US_FINANCEIRO_A_UFPA.pdf	21/03/2025 15:04:39	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	18/12/2024 23:06:25	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacao_pesquisador.pdf	18/12/2024 21:27:37	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	18/12/2024 21:06:54	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	18/12/2024 20:40:18	IZANE FLEXA SANTA BRIGIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-6792 E-mail: cepce@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 8.088.652

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

BELEM, 31 de Dezembro de 2025

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-6792 E-mail: cepce@ufpa.br